



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES Externe

Section : LETTRES

**Option : LETTRES MODERNES ET LETTRES
CLASSIQUES**

Session 2019

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

SOMMAIRE

- **Le mot du Président du Jury** page 1
- **Statistiques générales** page 3
- **Statistiques par épreuve** page 5

- **ÉPREUVES ÉCRITES :**
- **Rapport de l'épreuve de composition française** page 8
- **Rapport de l'épreuve d'étude grammaticale de textes de langue française** page 31
- **Rapport de l'épreuve de latin et de grec** page 59

- **ÉPREUVES ORALES :**
- **Rapport de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle** page 81
- **Rapport de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle Lettres classiques** page 110
- **Rapport de l'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle Lettres modernes, par option**
 - **Information Session 2020** page 159
 - **« Langue et Littérature Françaises (LLF) »** page 160
 - **« Théâtre »** page 214
 - **« Latin pour Lettres Modernes (LLM) »** page 245
 - **« Cinéma »** page 264
 - **« Français Langue Etrangère / Langue Seconde (FLE-FLS) »** page 300

CAPES DE LETTRES, SESSION 2019

LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY,

Patrick Laudet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.

Tout au long d'une session de Capes, le président et son directoire sont en charge du bon fonctionnement du concours. Il s'agit de veiller à la qualité de l'évaluation, à l'accueil des candidats et des jurys, au bon déroulement des épreuves que toutes sortes d'incidents, très insolites parfois, menacent constamment de perturber. Mais la joie d'un président, c'est de recueillir, au fil des jours, l'enthousiasme contagieux des jurys sur l'excellence d'une prestation, ou l'émotion d'une commission devant la qualité palpable de l'engagement intellectuel et sensible de tel candidat ou de telle candidate. Cette année, le sentiment général, assez partagé, n'était pas à la dépression. La proportion de candidats qui laissent pressentir déjà les excellents professeurs de Lettres qu'ils seront était suffisante pour que le jury puisse, sans aucune réserve, pourvoir tous les postes attribués. J'ai ainsi plaisir à dire que la note de 20 a été attribuée 91 fois pendant l'oral, que sur l'ensemble de la session, 191 épreuves ont été sanctionnées par une note égale ou supérieure à 18. C'est dire que les très bons candidats ne manquent pas à l'appel. Inaugurée il y a six ans, de l'avis de tous, la maquette du concours est désormais à belle maturité, les épreuves remplissent bien leur rôle, la plupart des candidats y sont désormais bien préparés.

Mais la joie d'un président, c'est surtout de voir arriver chaque jour à Tours une bonne centaine de candidats qui, envers et contre tout, choisissent encore d'exercer ce beau et noble métier, si peu considéré. C'est de mesurer la belle diversité sociologique des postulants. : jeunes étudiants issus des parcours traditionnels en lettres bien sûr, mais tant d'autres, issus de parcours universitaires plus divers, et combien de candidats, souvent passionnants et passionnés, en reconversion professionnelle. Cette diversité est une vraie richesse, pour un métier qui y trouvera sa vitalité et y puisera son allant. Il s'agit, pour l'école et l'enseignement des Lettres, répétons-le, de partager des savoirs et des savoir-faire et de transmettre une culture commune. C'est là, évidemment, que le jury fait montre d'une exigence nécessaire. Les rapports qui suivent, soigneusement établis par des membres du jury expérimentés que je remercie particulièrement de ce travail important, précisent ainsi les attendus de chaque épreuve. Ils aideront les futurs candidats à mieux percevoir ce qui est souhaitable pour réussir telle épreuve, et en vérité, plus essentiellement, ce qui est escompté d'un futur professeur de Lettres.

Peut-être un souhait pour finir. La moyenne de grammaire à l'oral (9,7 cette année) est toujours plus basse que celle de littérature (10,2). Et elle continue sa baisse en 2019 (10,15 en 2018). La langue se porte mal, disons-le, et les prestations, même des bons candidats parfois, sont trop souvent défailtantes. Comment faire autorité sur des élèves si la connaissance de la

langue est précaire ? Plus que jamais d'ailleurs, nos élèves ont besoin, plus encore que de sa seule « maîtrise », de renouer avec *l'amour de la langue*. Celle qui, plus qu'un simple outil de communication, fait de nous des hommes. La langue ! Son lexique notamment, dont tout professeur de Lettres devrait être épris, ses incroyables ressources d'expression et ses finesses sans lesquelles aucune culture ne s'incarne véritablement. Une question de grammaire significativement fait son entrée dans les épreuves orales du nouveau baccalauréat. Que la grammaire, et dès le Capes, ne soit jamais pensum, ni greffon pénible ou mauvais moment à passer, mais bien plutôt un moment de joie et d'excellence pour célébrer, dans l'intelligence et le sentiment vif que l'on en a, ce que l'aventure humaine possède de plus grand : cette belle langue qui nous raconte et nous lie aux autres.

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

NB Bis : les textes officiels rappelant la définition des épreuves ainsi que les arrêtés du concours et les sujets pour cette session 2019 sont disponibles sur le site : www.devenirenseignant.gouv.fr

**Statistiques du CAPES / CAFEP de Lettres, option Lettres
Modernes et Lettres Classiques /
CAPES / CAFEP 3^{ème} Voie Lettres modernes et lettres classiques**

CAPES LETTRES MODERNES

	2015	2016	2017	2018	2019
Postes	1310	1316	1288	1040	843
Inscrits	3317	3535	3799	3600	3419
Classés écrit	1784	1922	1951	1877	1794
Admissibles	1467	1450	1514	1390	1362
Admis (liste principale)	1113	1079	1138	1040	843
Barre d'admissibilité	6,5	7	7	7	7
Barre d'admission	7,5	7,67	7,67	7.92	9

NB : 10 admis sur liste complémentaire (Barre à 8.90)

CAFEP LETTRES MODERNES

	2015	2016	2017	2018	2019
Postes	180	191	190	152	145
Inscrits	729	786	770	830	788
Classés écrit	357	337	338	399	420
Admissibles	290	265	249	305	335
Admis	180	191	190	152	145
Barre d'admissibilité	6,5	7	7	7	7
Barre d'admission	9	8,08	7,67	10.46	10.5

CAPES LETTRES CLASSIQUES

	2015	2016	2017	2018	2019
Postes	230	230	230	183	145
Inscrits	255	225	266	260	210
Classés écrit	145	122	142	138	107
Admissibles	114	101	105	105	81
Admis	89	68	85	80	63
Barre d'admissibilité	6,5	7	7	7	7
Barre d'admission	7,5	8,16	7	7.45	7.83

CAFEP LETTRES CLASSIQUES

	2015	2016	2017	2018	2019
Postes	25	27	30	24	18
Inscrits	64	225	75	55	63
Classés écrit	37	36	41	27	33
Admissibles	28	29	28	25	27
Admis	25	24	25	22	18
Barre d'admissibilité	6,5	7	7	7	7
Barre d'admission	7,5	8,83	7,58	8.5	9.67

CAPES 3^{ème} Concours LETTRES MODERNES

	2015	2016	2017	2018	2019
Postes	35	41	51	51	55
Inscrits	312	430	521	542	517
Classés écrit	89	118	133	141	137
Admissibles	49	78	85	93	74
Admis	30	41	51	51	54
Barre d'admissibilité	7	7	7	7	7
Barre d'admission	8,6	8,67	8	8.75	7

CAFEP 3^{ème} Concours LETTRES MODERNES

			2017	2018	2019
Postes			5	5	5
Inscrits			116	122	144
Classés écrit			26	35	44
Admissibles			23	21	22
Admis			5	5	5
Barre d'admissibilité			7	7	7
Barre d'admission			11,5	12	12.63

CAPES 3^{ème} Concours LETTRES CLASSIQUES

					2019
Postes					10
Inscrits					35
Classés écrit					8
Admissibles					4
Admis					3
Barre d'admissibilité					6.5
Barre d'admission					7.25

CAPES DE LETTRES 2019 : STATISTIQUES DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES

1. Moyennes Générales des candidats admis (épreuves écrites d'admissibilité et orales d'admission)

- CAPES Externe Lettres modernes : 12.51
- CAFEP CAPES Privé Lettres modernes : 13.36
- CAPES Externe Lettres classiques : 12.45
- CAFEP CAPES Privé Lettres classiques : 13.33
- Troisième concours du CAPES Lettres modernes : 10.12
- Troisième concours du CAFEP-CAPES Privé : 14.45
- Troisième concours du CAPES Lettres classiques : 9.75

2. Moyennes des épreuves écrites 2019 (CAPES et CAFEP regroupés) :

- Moyenne de l'épreuve de composition française LM : 10.06
- Moyenne de l'épreuve de composition française LC : 10.85
- Moyenne de l'épreuve de composition française 3^{ème} concours : 7.01
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres modernes : 9.69
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres classiques : 10.40
- Moyenne de l'épreuve de langue, lettres classiques 3^{ème} concours : 6.38

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

- Langue et Littérature Françaises (LLF) : 1063
- Théâtre : 178
- Latin pour Lettres Modernes (LLM) : 156
- Cinéma : 150
- Français Langue Étrangère / Langue seconde (FLE) : 150

LES EPREUVES ORALES 2019

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

- Moyenne **MSP des admis** aux CAPES-CAFEP LM : 12.45 (ASP : 12.90)
- Moyenne Globale (tous les candidats) : 9.87

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

- Moyenne **MSP des admis** aux CAPES-CAFEP LC : 13.12 (ASP : 12.64)

3. Moyennes MSP (LM et LC) : explication de texte et grammaire

- Moyenne globale (**tous les candidats LM et LC**) des interrogations MSP toutes commissions : 9.94
- Moyenne des interrogations toutes commissions
Explication de texte : 10.16
- Moyenne des interrogations toutes commissions
Grammaire : 9.72

4. Épreuve d'Analyse de Situation Professionnelle (ASP) / CAPES CAFEP LM

A. LLF

1012 candidats présents à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral de LLF : 9.91
 - Moyenne en MSP des candidats LLF : 9.78
- 602 candidats admis via l'option LLF
- **Moyenne en ASP des admis LLF** : 13.05
- **Moyenne en MSP des admis LLF** : 12.33

B. Théâtre

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

- Moyenne de l'oral de Théâtre : 10,47
 - Moyenne en MSP des candidats Théâtre : 9,52
- 104 candidats admis via l'option Théâtre
- **Moyenne en ASP des admis Théâtre** : 12.45
- **Moyenne en MSP des admis Théâtre** : 11.41

C. LLM

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

- Moyenne de l'oral de LLM : 10,76
 - Moyenne en MSP des candidats LLM : 12.40
- 105 candidats admis via l'option LLM
- **Moyenne en ASP des admis LLM** : 12.82
- **Moyenne en MSP des admis LLM** : 14.06

D. Cinéma

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

- Moyenne de l'oral de Cinéma : 10.74
 - Moyenne en MSP des candidats Cinéma : 9.71
- 87 candidats admis via l'option Cinéma
- **Moyenne en ASP des admis Cinéma** : 13.12
- **Moyenne en MSP des admis Cinéma** : 12.3

E. FLE-FLS

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

- Moyenne de l'oral de FLE : 9.70
 - Moyenne en MSP des candidats FLE : 9.66
- 85 candidats admis via l'option FLE
- **Moyenne en ASP des admis FLE** : 11.03
- **Moyenne en MSP des admis FLE** : 12.44

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

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

- Moyenne de l'oral de LCL : 11.20
 - Moyenne en MSP des candidats LCL : 11,08
- 81 candidats admis via l'option LCL
- **Moyenne en ASP des admis LCA** : 12.63
- **Moyenne en MSP des admis LCA** : 13,12

4. 3ème Voie LM : MSP

93 candidats à l'oral (Public et privé)

- Moyenne de l'oral en MSP : 8.82
- 59 candidats admis
- Moyenne des **admis** en MSP (Public) : 10,41
- Moyenne des **admis** en MSP (Privé) : 14.5

EPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Etienne Kern et Mathieu Meyrignac
Rappels méthodologiques : Chloé Deschard et Simon Dairaux

Le sujet est disponible à l'adresse suivante :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/28/2/s2019_capes_externe_letters_1_1105282.pdf

Présentation et analyse du sujet

Le nom d'André Pieyre de Mandiargues (1909-1991) est souvent et hâtivement associé au surréalisme. S'il est vrai qu'il eut avec ce mouvement de grandes affinités, il n'en fut jamais véritablement un membre à part entière, rejoignant surtout les amis d'André Breton dans leur dette avouée envers un certain romantisme (le romantisme allemand, le romantisme « noir ») et envers le symbolisme, dont on a parfois considéré qu'il était un représentant tardif. Auteur prolifique de récits (*Le Musée noir*, en 1946, *Soleil des loups*, en 1951, *Feu de braise*, en 1959), de poèmes, de réflexions sur l'art et la littérature (*Belvédère*, 1958, 1962, 1978) ou encore de théâtre (*Isabella Morra*, 1973), Mandiargues publie en 1961, dans *L'Âge de craie* (sous-titré : *Premier cahier de poésie*), des poèmes déjà anciens, choisis parmi les nombreuses pièces qu'il a composées dans la deuxième moitié des années 1930, et qui n'étaient pas destinées à être « montrées », tant elles étaient le résultat d'une « opération de clôture sur soi-même », comme le rappelle l'écrivain dans sa préface¹. Ce sont les œuvres d'autres auteurs, « livres merveilleux » lus avec passion, qui ont donné au « poète à ses débuts » le désir et l'audace d'écrire ces vers dont « la maladresse est évidente » et qu'il ne se décide à donner à lire que vingt ans plus tard. Reprenant, sous la forme d'un polyptote, l'adjectif « merveilleux », Mandiargues ajoute : « La poésie, comme l'art, est inséparable de la merveille. Elle est domiciliée dans l'espace émotif et ne saurait vivre ailleurs. » Ces deux phrases constituaient l'amorce de la dissertation qu'il s'agissait, cette année, de construire.

Pour fonder notre lecture de ce sujet, il peut sembler utile d'en revenir, tout d'abord, à l'histoire du mot « merveille » : issu du latin « *mirabilia* » (adjectif neutre pluriel substantivé), qui signifie « ce qui suscite l'étonnement, ce qui déconcerte », mais aussi « ce qui mérite d'être admiré », le terme a, au Moyen Âge (où l'on trouve parfois « *mervoille* »), un champ sémantique plus large qu'en français moderne : la merveille est d'abord une « chose qui étonne² », y compris dans le domaine de l'horreur. De manière générale, le mot gardera longtemps, et concurremment à un sens spécifiquement appréciatif qu'il a conservé jusqu'à aujourd'hui, une possible connotation axiologiquement plus neutre. Mais l'évolution du terme montre un autre déplacement, éclairant sur le sens de la citation à l'étude : de la *chose* elle-même, « la merveille » est devenue *l'effet*, et signifie d'abord, à l'âge classique, « admiration³,

¹ Pour toutes les citations de ce texte : André Pieyre de Mandiargues, *L'Âge de craie*, suivi de *Dans les années sordides*, *Astyanax* et *Le Point où j'en suis*, Paris, Poésie/nrf, 2010, p. 9-10.

² Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, article « Merveille », Paris, Le Robert, 1992, tome II, p. 1232.

³ Ce même mot a, en langue classique, un sens très fort que l'on retrouve, par exemple, dans *Les Passions de l'âme* (1649) de Descartes : « L'admiration est une subite surprise de l'âme, qui fait qu'elle se porte à considérer avec

surprise, étonnement », avant de désigner une « chose extraordinaire », un « miracle⁴ ». La notion en tant que telle peut donc se comprendre, historiquement, de deux manières : un sens *objectif* (que l'on pourrait appeler merveille du merveilleux), et un sens *subjectif* (la merveille de l'émerveillement). Ce qu'ont en commun ces aspects du sens, c'est, tout d'abord, la dimension relationnelle qu'ils impliquent tous deux : il n'y pas plus de merveilleux sans sujet émerveillé⁵ qu'il n'y a d'émerveillement sans objet (considéré comme) merveilleux. Seconde convergence entre ces deux acceptions, sa dimension de rupture avec l'attelage réel-rationnel⁶ (rupture qui est aussi surplomb : la merveille, en effet, *dépasse* l'entendement) : elle est saisissement devant ce qui échappe à ma raison, perception d'une configuration des choses qui conteste et déborde l'ordre apparent (se faisant « surréal », par exemple), et impossibilité, dès lors, de la conservation du *logos* (comme logique rationnelle et comme langage qui en serait la formalisation).

Cette même notion, avec sa complexité sémantique, s'inscrit, par ailleurs, dans une histoire littéraire et artistique déterminée, et plus précisément dans une tradition issue du romantisme et ayant mené au surréalisme⁷, selon laquelle la poésie a pour rôle spécifique d'exprimer et provoquer tout à la fois l'émerveillement (tradition à laquelle on peut bien sûr rattacher notre sujet). Il s'agit d'abord d'un émerveillement **face au monde**, que le poète serait seul capable de retranscrire, qu'il évoque un monde transformé par les puissances de l'imagination et de la fiction (que les romantiques trouvent dans un « bric-à-brac des merveilles⁸ » issu du Moyen Âge⁹) ou bien un monde plus commun, que Samuel Coleridge, faisant l'éloge de Wordsworth, appelle « les choses de chaque jour¹⁰ ». C'est ce même dévoilement, au sein de l'expérience quotidienne, du merveilleux exaltant qui touchera tant, au début du XXe siècle, le Lord Chandos de Hofmannsthal : « Une créature sans valeur, un chien, un rat, un insecte, un pommier rabougri, un chemin de terre tortueux escaladant la colline, un caillou couvert de mousse comptent pour moi davantage que n'a jamais fait l'amante la plus belle, la plus prodigue de la plus heureuse de mes nuits¹¹ ». En cela, « merveille » et monde réel, contrairement aux apparences, ne s'opposent pas absolument, ayant au moins en commun d'être de l'ordre du *concret* : « Où le merveilleux perd ses droits, écrit Aragon en 1925, commence l'abstrait. / Le fantastique, l'au-delà, le rêve, la survie, le paradis, l'enfer, la poésie, autant de mots pour

attention les objets qui lui semblent rares et extraordinaires » (article 70). *Merveille et admiration* ont une origine étymologique commune, le verbe latin *mirari* : s'étonner, être surpris.

⁴ Jean Dubois et René Lagane, *Dictionnaire de la langue française classique*, article « Merveille », Paris, Belin, 1960, p. 322. Cet ouvrage cite par exemple *L'Astrée* : « Laissant tous ceux qui l'ouïrent si pleins d'étonnement et de merveille de cette généreuse action.. »

⁵ cf. Marie-Hélène Boblet, dans *Écrire le « sentiment de la merveille » au xxe siècle* (Paris, José Corti, 2011, p. 29) : « L'émerveillement postule un rapport. »

⁶ Il faut entendre « attelage » comme une relation de dépendance réciproque, qui s'exprime, par exemple, dans la célèbre phrase tirée de la préface des *Principes de la Philosophie du droit* (1820) de G.W.F. Hegel : « Tout ce qui est rationnel est réel, tout ce qui est réel est rationnel ».

⁷ On pourra, sur ce point, se référer à l'article d'Henri Béhar : « Le merveilleux dans le discours surréaliste, essai de terminologie », publié dans la revue *Mélusine* (Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme), n° XX : « Merveilleux et surréalisme », actes du colloque de Cerisy-la-Salle (2-12 août 1999), réunis par Nathalie Limat-Letellier, Lausanne, L'Âge d'Homme, 2000.

⁸ Julien Gracq, *Préférences*, Paris, José Corti, 1961, p. 265.

⁹ On peut songer, de ce point de vue, au roman inachevé de Novalis (1772-1801) *Henri d'Ofterdingen* (publié en 1802) ou à certains récits d'E.T.A. Hoffmann (1776-1822).

¹⁰ Cité par Jean-Michel Maulpoix, *La Poésie à mauvais genre*, Paris, José Corti, 2016, p. 82. On songe, de William Wordsworth, au poème « L'arc-en-ciel », composé en 1802 : « Mon cœur bondit lorsque je vois / Un arc-en-ciel... »

¹¹ Hugo von Hofmannsthal, *Lettre de Lord Chandos* [1902], trad. Jean-Claude Schneider et Albert Kohn, Paris, Poésie/Gallimard, 1992, p. 47.

signifier le concret¹². » L'émerveillement, ensuite, peut concerner **le sujet individuel, le « moi »**, devenu l'objet inattendu de ce même dévoilement, comme le rappelle par exemple Shelley, pour qui la poésie « débarrasse notre vue intérieure de la couche de familiarité qui nous empêche de nous émerveiller de ce que nous sommes¹³. » On le sait, c'est dans l'activité onirique ou dans le spectre de la déraison que les surréalistes trouveront, un siècle plus tard, les marques de cette fascinante féerie intérieure. Ainsi Paul Éluard, faisant l'éloge du poète symboliste Saint-Pol-Roux (1861-1940), écrit-il : « Voici un homme qui n'a pas craint de se mêler au peuple insensé de son esprit, de se livrer entièrement au monde parfait de ses rêves¹⁴. » D'une certaine manière, et pour le dire autrement, la « défamiliarisation » poétique serait seule capable d'exprimer l'« infamilier » que chacun recèle paradoxalement en soi-même¹⁵. L'émerveillement, enfin, doit se produire devant l'opération de dévoilement, **devant le poème lui-même**, qui se fait dès lors le relais de « la merveille » auprès du lecteur, lui donnant parfois le désir, comme ce fut le cas pour Mandiargues, d'écrire à son tour. Le symbolisme, dans sa pratique d'une forme particulièrement ouvragée pour désigner un mystère inaccessible en son cœur, a bien sûr accompagné cette inversion d'objet. De même, Apollinaire, qui, si l'on en croit André Breton, avait pris pour devise : « J'émerveille », y laissait-il s'exprimer une hésitation, dans l'usage intransitif du verbe, entre enchantement du monde et éblouissement des lecteurs. On trouve donc dans cette notion de « merveille », perçue comme principe artistique, une forme d'unification quasi magique de la poésie dans ses effets et dans ses fondements, « inséparable » d'elle, pour reprendre Mandiargues, et la transformant, pour ainsi dire, en un *merveilleux émerveillement*. Breton, dans le *Premier manifeste du surréalisme* (1924), l'exprimera ainsi : « Tranchons-en : le merveilleux est toujours beau, n'importe quel merveilleux est beau, il n'y a même que le merveilleux qui soit beau¹⁶ ».

Cette union dans un « espace » unique doit encore être spécifiée. Elle se comprend d'abord comme la conséquence de la tradition que l'on vient d'évoquer : puisque la poésie est nécessaire mise en relation (avec le monde, avec soi, avec le texte) *et* nécessairement « a-logique », ayant pour fonction de dire ce qui échappe à la mise en perspective rationnelle (du monde, de soi, de la langue), l'espace où elle réside peut bien être, comme l'affirme André Pieyre de Mandiargues, « émotif ». La fonction d'émuouvoir est, depuis longtemps, associée au poétique (on songe aux trois offices de l'orateur, repris, dès l'Antiquité, par les poètes : *docere, delectare, movere*) ; mais elle a également, depuis le mitan du XIXe siècle, mauvaise réputation : indéfectiblement liée à « l'individualité psycho-physiologique », l'émotion renvoie, pour bien des auteurs et théoriciens modernes, « au purement subjectif, à l'absolument particulier¹⁷ ». Que l'adjectif choisi par Mandiargues soit lié au nom « émotion » ou à « émotivité » (dans le contexte de la caractérologie de Le Senne, par exemple), il est marqué à la fois par une **dimension « réactionnelle »** (cf. le préfixe « e[x]- »), qui est mise en mouvement (« -motion ») et reconfiguration intime du sujet psychologique, et par une **immédiateté** : l'émotion est d'abord le rejaillissement immédiat (et par définition passager) des choses sur moi (en tant

¹² Louis Aragon, « Idées », *La Révolution surréaliste*, n° 3, 15 avril 1925. Cité par Henri Béhar, *op. cit.*, p. 19.

¹³ Percy Bysshe Shelley, *Défense de la poésie*, trad. Franck Lemonde, Paris, Rivages poche / Petite bibliothèque, 2011, p. 108.

¹⁴ Paul Éluard, « La perfection de l'homme », *Les Nouvelles littéraires*, 9 mai 1925 ; cité par Henri Béhar, *op. cit.*, p. 23.

¹⁵ La « défamiliarisation », « désautomatisation » ou encore « étrangéification » du langage dans son usage poétique (concept élaboré au XXe siècle par les théoriciens et linguistes formalistes russes) rejoindrait donc ainsi une notion freudienne (*Das Unheimliche*, traduit par « l'inquiétante étrangeté » ou par « l'infamilier »).

¹⁶ André Breton, *Premier manifeste du surréalisme*, in *Manifestes du surréalisme*, Gallimard, Folio, 1962-1979, p. 24-25.

¹⁷ Carole Talon-Hugon, « L'émotion poétique », *Noesis* [édition en ligne], 7, 2004. On trouvera cet article, qui veut refonder cette notion discutée, en suivant ce lien : <https://journals.openedition.org/noesis/30>

qu'être réel du monde)¹⁸. Or, même – et peut-être surtout – dans la poésie lyrique, la réduction au singulier (à l'individu réel qui s'exprime et qui peut, parce qu'il est réel, ressentir des émotions) ne semble pouvoir suffire, si le poète veut produire une œuvre capable d'atteindre autrui et de durer : « Comment le poète lyrique est-il possible en tant qu'artiste, écrit par exemple Nietzsche, lui qui, d'après l'expérience de tous les temps, est celui qui dit toujours "je" et ne cesse de venir nous dévider toute la gamme chromatique de ses passions et de ses désirs¹⁹ ? » Là résidait d'ailleurs une des difficultés du sujet à l'étude : l'« espace » intime communément associé à « la merveille » est bien plus celui de l'imaginaire (dont l'un des aspects, celui du mythe, est toujours déjà partagé) que celui de l'émotion, souvent perçu, comme on vient de le voir, comme réducteur. Comment, dès lors, lier ces deux dimensions ? Si l'émerveillement est indéniablement *une* émotion (il est bien réponse singulière et soudaine à ce qui est reçu), se pose la question d'une possible synonymie globale, dans la citation de Mandiargues, entre « merveille » et « espace émotif », ce que peuvent accréditer le rapprochement sémantique entre « [être] inséparable de » et « [être] domiciliée dans », de même que l'usage symétrique d'articles définis (« la merveille », « l'espace émotif »). Prendre en compte cette hypothèse, sans faire pour autant de l'émerveillement le tout de l'émotion humaine, permet de percevoir le caractère double, et en quelque sorte réversible, de l'affirmation de notre sujet : non seulement y a-t-il une émotion spécifique à la poésie²⁰ (qui a pour nom « merveille »), mais encore, lui étant consubstantielle, cette merveille implique-t-elle une nature globalement émotionnelle (ou émotive) du poétique (ce qui ne le réduit pas pour autant au lyrisme, la terreur et la pitié tragiques, par exemple, ou encore l'admiration épique constituant bien des « émerveillements »). C'est précisément cette seconde partie de l'assertion que viendrait alors marquer, dans la citation de Mandiargues, l'image de l'inclusion : la poésie se trouve « *dans* l'espace émotif » comme un être vivant évolue dans un *milieu* qui lui est seul favorable (cf. l'usage du verbe « vivre » à la fin de la citation, mais aussi la métaphore de la domiciliation). N'est-ce pas là, d'ailleurs, l'une des formes que prend cette « merveille » dont la poésie ne saurait se séparer : sa capacité à résider strictement dans l'émotion²¹, par définition individuelle, et à la dépasser, à l'exhausser dans le même temps ? On peut, sur ce point, se souvenir d'un propos de Paul Valéry, faisant du sujet lyrique « quelque *moi* merveilleusement supérieur à Moi²² ».

Il faut à présent préciser les tensions internes à l'affirmation proposée par le sujet. La première réside dans l'opposition sémantique entre le mot « émotif » et la spatialisation qu'opère André Pieyre de Mandiargues. On a dit la nature profondément dynamique de la notion d'« émotion ». Comment comprendre, dès lors, la forme d'immobilité que l'auteur confère à la poésie ? « Inséparable », « domiciliée », la poésie est façon d'habiter (c'est aussi le sens de « vivre » suivi d'un complément essentiel de lieu) statiquement au plus près de ce qui est pourtant (1) de l'ordre de la *relation* (cf. *supra*) et (2) d'une intensité bouleversante (le terme « merveille » est, dans le vocabulaire classique, une hyperbole lexicalisée). La notion d'« *espace émotif* » résout en partie cette tension, comme on l'a vu en parlant d'un « milieu »,

¹⁸ Le *TLF* dit, par exemple : « Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur. »

¹⁹ Friedrich Nietzsche, *La Naissance de la tragédie* (1872), trad. P. Lacoue-Labarthe, Paris, Folio-Essais, 1986, p. 43 ; cité par Dominique Combe, « La référence dédoublée », in Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique* [1996], Paris, PUF, 2001, p. 43.

²⁰ Qu'elle partage cependant avec « l'art » : sur la tension inhérente à cette comparaison et son interprétation, cf. *infra*.

²¹ Comme le montre l'usage modal du verbe « savoir » : « ne saurait vivre ailleurs ».

²² Paul Valéry, *Théorie poétique et esthétique*, in *Œuvres I*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1975, p. 1324, cité par Carole Talon-Hugon, *op. cit.*

puisque cet espace permet le mouvement tout en le circonscrivant (faisant d'« émotif » un adjectif relationnel, par opposition aux autres espaces possibles²³) : l'émotion spatialisée devient la carrière où peut s'ébattre ou d'où peut s'élancer le poème. Mais, dès lors, il convient de préciser ce que désigne exactement cet « ailleurs » où la poésie « ne saurait vivre », espace qui, dans l'expérience et l'intériorité humaines, rend impossible, selon Mandiargues, l'émotivité propre à la poésie (cet émerveillement qui se dépasse merveilleusement lui-même), dans lequel se constate son impossibilité, où, par suite, poésie et merveille se *séparent*. Et peut-être peut-on penser, au premier chef, à ce réel-rationnel, évoqué plus haut, qui est l'espace où se développe et se déploie la pensée (logique, abstraite, discursive). En s'affrontant et en s'arrimant à « la merveille », la poésie occuperait donc formellement un espace d'*existence*, qui n'est pas celui de l'intellect. Pourtant, ce même domaine intellectuel/rationnel, cet espace de la pensée, visant plus une vérité qu'une émotion (la poésie devenant sur-*logos*, se repliant sur le signe, et menaçant dès lors le langage commun par l'autre flanc), a pu lui aussi constituer, pour certains poètes et théoriciens au cours des âges, le lieu de déploiement du poétique. C'est donc, plus largement, cette « assignation à résidence » de la poésie dans les limites relativement étroites de « l'espace émotif » qu'il faudra d'abord interroger pour débattre avec le sujet.

La deuxième tension interne au jugement à l'étude concerne l'expression « comme l'art ». Faut-il comprendre que la poésie, en tant que partie de l'art, en tant qu'art elle-même, connaît ce lien irréductible à « la merveille » (« comme l'art » signifiant alors : « comme l'art en général », « comme tout art ») ? Ou bien faut-il entendre le nom « art » dans un sens réduit, quoique commun, construit dans une opposition à la littérature (comme dans l'expression « arts et lettres », par exemple) ? Si chacune de ces deux lectures est bien sûr possible, la seconde semble particulièrement intéressante, parce qu'elle suppose une forme de « délittérisation » de la poésie, qui rejoint l'immédiateté éclatante, proprement merveilleuse, du rapport sensible, « émotif », de l'art²⁴, et s'oppose, symétriquement, à la médiation par l'intelligence discursive qu'induit la littérature, dans l'acception moderne donnée à ce terme par Germaine de Staël en 1800²⁵. Pour le dire autrement, le littéraire serait donc en quelque sorte modalité de la mise à distance (notamment critique), quand le poétique formerait, si l'on suit cette lecture, une totalité de présence immédiate, mélange de vision et visualisation, une relation de « *présentation* » plus encore que de « *représentation*²⁶ ».

Une troisième tension travaille le sujet qui tient au mot « inséparable » et à son ambiguïté constitutive : la nécessaire association spatiale est sous-tendue par une non moins nécessaire distinction de nature, un être d'un seul tenant n'étant pas constitué d'entités différentes, fussent-elles « inséparables ». Cela signifie-t-il que la poésie n'est pas elle-même merveille et se contente de la dire ? Non, si l'on se réfère au contexte, déjà rappelé, de notre citation : « la merveille » est d'abord, dans cette préface de Mandiargues, celle des beaux livres qui lui donnèrent envie d'écrire²⁷. Et, de fait, si l'on se réfère au seul sujet, la relation du discours à son objet instituerait à coup sûr une forme de séparation que l'auteur exclut explicitement du champ poétique. Il semble plus opératoire d'entendre cette distinction comme une *antériorité* : la poésie, même lorsqu'elle est merveilleuse elle-même, est toujours le *produit* d'un émerveillement (et peut en devenir le viatique pour d'autres) ; elle vient habiter un « espace »

²³ L'émotion devient de cette manière la qualité esthétique d'une chose : « *con emozione* » lit-on parfois sur les partitions. Là encore, la citation est marquée par la réversibilité : l'émotion est à la fois qualité et effet (dans le sujet) de la chose considérée.

²⁴ On sait que la poésie peut venir relayer voire concurrencer l'énergie propre aux images : n'est-ce pas, par exemple, la fonction de l'*ekphrasis* ?

²⁵ cf. Germaine de Staël, *De la littérature* [1800], Paris, GF-Flammarion, 1999.

²⁶ cf. Alexandre Gefen, *La Mimèsis*, Paris, GF-Flammarion, « Corpus », 2003, p. 26.

²⁷ Afin de « retrouver en lui une émotion proche de celle » qu'ils avaient causée (André Pieyre de Mandiargues, *op.cit.*) : nouvelle réversibilité, cette fois entre écriture et réception.

qui lui préexiste, une « émotivité » à comprendre comme une émotion en puissance, la *capacité* de l'homme à s'émouvoir.

On perçoit donc, au terme de ce rapide parcours préparatoire, ce qui fait la spécificité de la conception poétique qu'il s'agit d'examiner : la poésie est présence et union merveilleuses à son objet, qui provoque et retranscrit à la fois l'émotion d'émerveillement reliant le poète, son lecteur et le monde. En cela, cette vision s'oppose à toutes celles qui, de manière générale, font de la poésie le lieu réservé d'une séparation, d'une mise à distance, d'une abstraction. Mais la merveille ne peut-elle pas être la poésie elle-même, devenue cette « chose qui étonne » et qui reconfigure le monde en le célébrant ?

.....

Proposition de corrigé

I/ La poésie comme expérience de « la merveille »

A/ La poésie se donne des objets merveilleux

Si la « poésie est inséparable de la merveille », c'est d'abord parce qu'elle se donne volontiers pour objets ces *mirabilia* qui, en latin médiéval, signifient tout autant « les merveilles » que « les miracles ». Ces *mirabilia* abondent dans une épopée métaphysique comme *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné, qui placent la louange des miracles de Dieu au cœur de leur projet poétique et spirituel :

« Tu m'as donné la voix, je te louerai, mon Dieu,
[...] je ferai tes merveilles
Ta défense et tes coups retentir aux oreilles
Des princes de la terre [...].²⁸ »

Ces « merveilles » correspondent souvent, dans l'œuvre, à des événements historiques présentés comme des interventions divines, à commencer par les châtements miraculeux qui, selon d'Aubigné, ne manquent pas de frapper les persécuteurs des protestants. Dans le livre VI, « Vengeances », la mort du cardinal de Lorraine, survenue en 1574, s'accompagne ainsi d'une série de bouleversements cosmiques : « les vents » se lèvent, la terre « se cr[ève] », la mer « enfl[e] » et « l'enfer tout fumeux²⁹ » s'ouvre pour accueillir le dignitaire catholique, qui passait à l'époque pour être l'un des instigateurs de la Saint-Barthélemy. Soucieux de faire comprendre à son lecteur que ces phénomènes sont la manifestation de la volonté divine, le poète ne se fait pas faute, ensuite, d'insister sur leur caractère « monstrueux » (en français du XVIe siècle, « prodigieux ») :

« Voyez ces monstres hauts, entendez ces merveilles.
Y a-t-il rien de commun, trouvez-vous de ces tours
De la sage Nature en l'ordinaire cours ?³⁰ »

Mais si chez d'Aubigné, la merveille relève du surnaturel, bien des poètes explorent ce que le monde naturel a de « merveilleux », c'est-à-dire, suivant l'une des acceptions de ce terme, d'étonnant, d'admirable ou d'extraordinaire. Il n'est que de penser aux blasons du XVIe siècle qui célèbrent la beauté du corps humain, aux descriptions enthousiastes que Lamartine fait des glaciers alpins dans *Jocelyn* ou aux invocations réitérées qu'adresse Hugo à l'océan. Chez la

²⁸. Agrippa d'Aubigné, *Les Tragiques* (V, 1435-1439).

²⁹. *Ibid.* (VI, 1047 et 1055).

³⁰. *Ibid.* (VI, 1070-1072).

poétesse contemporaine Valérie Rouzeau, « la merveille » prend ainsi la forme – ou plutôt le visage – des personnes qui nous entourent :

Je pense aux personnes merveilleuses de ma vie je pense à vous mes amis vous mes inconnus innombrables [...]

Je pense aux personnes qui me émerveillent la vie d'hier à aujourd'hui et jusqu'au lendemain la merveille de leurs voix de leurs rires et chagrins je pense à eux longtemps je pense à eux très vite je pense à elles aussi je pense partout à lui

Je pense aux personnes dans ma vie merveilleusement je pense merveilleusement aux personnes de ma vie car je n'oublie personne personne et pas même moi je pense à tout le monde et m'y trouve comprise je pense à moi qui pense à vous et à merveille³¹

Une série de polyptotes, de l'adjectif « merveilleuses » à l'adverbe « merveilleusement » en passant par la locution adverbiale « à merveille » et ce beau néologisme qu'est le verbe « émerveiller » (rendre merveilleux), disent dans ce poème cette « merveille » qu'est la présence des autres et le sentiment de complétude et de perfection (c'est le sens de l'expression « à merveille ») qu'elle peut offrir. « La merveille », ici, est tout simplement humaine – elle est ce mouvement heureux et grisant qui conduit vers l'autre sans rien faire perdre d'une adhésion à soi (« je pense à moi qui pense à vous »). Mais s'il est question, dans cet exemple, d'une expérience à laquelle tout lecteur est confronté, il faut ajouter que « la merveille » dont la poésie est « inséparable » ne se réduit pas à celle qui lui préexiste dans la réalité : elle est souvent créée par le poète. Dans *Les Illuminations*, c'est tout un monde de substitution que forge Rimbaud. Dès le premier poème, « Après le Déluge », on entre dans un univers qui n'obéit pas aux mêmes lois que le nôtre et qui, surtout, accumule ce que le poème lui-même nomme de « merveilleuses images » : « Un lièvre s'arrêta dans les sainfoins et les clochettes mouvantes et dit sa prière à l'arc-en-ciel à travers la toile de l'araignée ». Voilà qui peut nous permettre de mieux comprendre le lien qui unit la poésie et « la merveille ». Rimbaud, on le sait, appréhende la « féerie³² » poétique en termes d'« hallucination³³ » ou, plus encore, de « voyance³⁴ ». Or, l'hallucination comme la voyance relèvent non d'une propriété de l'objet, mais d'une certaine attitude du sujet face à l'objet : « la merveille » dont parle Mandiargues ne se réduit pas à des objets intrinsèquement merveilleux que choisirait le poète, mais désigne aussi et surtout l'émerveillement du poète.

B/ Le poète s'émerveille

C'est précisément parce qu'elle repose sur l'émerveillement d'un sujet que la poésie est « domiciliée dans l'espace émotif ». L'artiste, explique Mandiargues dans un texte critique, éprouve un « sentiment de merveille » qui lui donne « la première impulsion à créer³⁵ ». « Sentiment », « impulsion », ces deux termes disent assez que c'est dans une émotivité que l'œuvre puise sa source. C'est particulièrement frappant dans le cas de la poésie lyrique, définie par Valéry comme « le développement d'une exclamation³⁶ » : le poème vient prolonger un cri d'étonnement ou d'admiration. Qu'on songe aux *Éloges* de Saint John-Perse et, par exemple, à l'exaltation avec laquelle le poète y célèbre la grand-voile :

³¹ Valérie Rouzeau, *Va où*, Le temps qu'il fait, 2009 (2002).

³² Voir, entre autres poèmes, « Matinée d'ivresse » (*Illuminations*), qui assimile le poème à un « chevalet féérique ».

³³ « Alchimie du verbe » (*Illuminations*) : « Je m'habituai à l'hallucination simple : je voyais très franchement une mosquée à la place d'une usine, une école de tambours faite par des anges, des calèches sur les routes du ciel, un salon au fond d'un lac. »

³⁴ Lettre à Paul Demeny (15 mai 1871) : « Je dis qu'il faut être voyant, se faire voyant. »

³⁵ Mandiargues, *Deuxième Belvédère*, Grasset, « Les cahiers rouges », 1990 (1962), p. 70.

³⁶ Paul Valéry, *Tel quel*, dans *Œuvres*, éd. J. Hytier, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. II, 1960, p. 549 : « Le lyrisme est le développement d'une exclamation ».

« ... la voile, grande âme malaisée, la voile étrange, là, et chaleureuse révélée, comme la présence d'une joue... O bouffées !... Vraiment j'habite la gorge d'un dieu. »

Les répétitions, les points d'exclamation et de suspension, l'interjection « o » – si fréquente dans la poésie lyrique –, mise en valeur ici par le contre-rejet qui l'isole de « bouffées », tout contribue, ici, à traduire une forme d'ivresse fondamentalement émotive. C'est que la poésie, comme l'explique Valéry dans ses « Propos sur la poésie », avant d'être « un art » – ce n'est là, dit-il, que son « second sens » –, « désigne d'abord un certain genre d'émotions, un état émotif particulier, qui peut être provoqué par des objets ou des circonstances très diverses³⁷ ». Cette assimilation de la poésie à « un état émotif » nous invite à penser qu'avant d'être un texte, la poésie est une attitude : une manière, comme disait Hölderlin, d'« habiter poétiquement le monde », c'est-à-dire, avant tout, de le ressentir et surtout de le regarder. Ce regard poétique jeté sur le monde, qui n'est autre que l'émerveillement (étymologiquement, l'adjectif *mirabilis*, « merveilleux », renvoie au fait de « regarder », *mirari*), Baudelaire en trouve le meilleur paradigme chez l'enfant qui, écrit-il dans *Le Peintre de la vie moderne*, « voit tout en nouveauté », « est toujours ivre » et éprouve une « curiosité profonde et joyeuse³⁸ ». Tel est précisément le regard que le sujet lyrique baudelairien jette sur le monde dans certains poèmes des *Fleurs du mal*, comme dans ces « Tableaux parisiens » où il s'émerveille de spectacles en apparence banals. Dès la première strophe des « Petites vieilles », il affirme ainsi qu'à ses yeux tout peut « tourne[r] aux enchantements » :

« Dans les plis sinueux des vieilles capitales,
Où tout, même l'horreur, tourne aux enchantements,
Je guette, obéissant à mes humeurs fatales,
Des êtres singuliers, décrépits et charmants.³⁹ »

Ces êtres « singuliers » et « charmants » (donnons à cet adjectif son sens plein : qui ensorcellent), comme l'indique le titre du poème, ne sont pourtant que de « petites vieilles », formule qui connote à la fois la laideur et la banalité. Mais le poète « voit tout en nouveauté » et les vieilles femmes, qualifiées de « monstres » (v. 5), deviennent de véritables figures mythologiques : « Hippogriffe puissant, mène-moi jusqu'au ciel ! » (v. 44). Il n'y a qu'un poète ou un enfant pour voir un hippogriffe dans une vieille femme ! Or, il importe d'avoir à l'esprit le fait que dans *Le Peintre de la vie moderne*, Baudelaire écrit aussi que « le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté⁴⁰ ». Si le « génie » est comme l'enfant, un poète qui ne ferait pas sien le regard de l'enfant est condamné à demeurer un poète médiocre ou fermé à la beauté. On mesure, dans ces conditions, la portée des propos de Mandiargues lorsqu'il affirme que la poésie « ne saurait vivre ailleurs » que dans « l'espace émotif » : une poésie qui élirait domicile ailleurs que dans l'émerveillement ne serait qu'une poésie de pacotille, une poésie morte. Voilà la raison pour laquelle, sans doute, Apollinaire éprouve de la crainte à l'idée qu'un jour ne s'émousse sa capacité à l'émerveillement :

« Crains qu'un jour un train ne t'émeuve
Plus.⁴¹ »

³⁷ Paul Valéry, « Propos sur la poésie », *Mélange*, dans *Œuvres*, éd. J. Hytier, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. I, 1957, p. 1362.

³⁸ Baudelaire, *Le Peintre de la vie moderne*, dans *Critique d'art*, éd. Cl. Pichois, Gallimard, « Folio », 1992 (1976), p. 350.

³⁹ V. 1-4. Ce poème est commenté par Michael Edwards dans *De l'émerveillement*, Fayard, 2008, p. 197.

⁴⁰ Baudelaire, *Le Peintre de la vie moderne*, éd. citée, p. 350.

⁴¹ Apollinaire, « La Victoire » (v. 46-47), *Calligrammes*.

C/ Le poète émerveille

Si la poésie se donne des objets merveilleux et se nourrit de l'émerveillement du poète, elle est surtout la source d'un émerveillement : née de « l'espace émotif » du poète, elle vise aussi « l'espace émotif » du lecteur. C'est frappant, pour en revenir aux « Petites Vieilles », dans ces deux vers où le lecteur est directement pris à parti :

« Avez-vous observé que maints cercueils de vieilles
Sont presque aussi petits que celui d'un enfant⁴² ? »

Baudelaire nous invite ici, comme le dirait Bonnefoy, à « lever les yeux de [notre] livre⁴³ » pour reconsidérer avec surprise le monde qui nous entoure. Mais, soulignons-le, l'émerveillement qu'offre le poème n'est pas le même que celui qui peut découler d'une contemplation du monde réel. Dans « Cette émotion appelée poésie », Reverdy explique en effet que l'artiste crée « une émotion particulière que les choses de la nature, à leur place, ne sont pas en mesure de provoquer en l'homme. [...] Ce que vous allez chercher au théâtre, au musée, au concert et dans les livres, c'est une émotion que vous ne pouvez trouver que là [...], une émotion que l'art seul peut vous donner⁴⁴. » Cette émotion est une émotion esthétique⁴⁵. Qu'on pense au fameux « syndrome de Stendhal » : tel est le nom que la psychiatre Graziella Magherini, s'appuyant sur un récit où Stendhal raconte qu'il a manqué de s'évanouir en sortant de l'église Santa Croce de Florence, donne au trouble psychosomatique que créerait selon elle une surexposition aux œuvres d'art⁴⁶. Mais si l'existence de ce syndrome est discutée, le fait est que l'émerveillement et l'émotion prennent souvent la forme d'un véritable « choc⁴⁷ », pour reprendre un terme employé par Mandiargues lui-même. On sait que les surréalistes, dont il est très proche, voient dans l'image poétique ni plus ni moins qu'un « stupéfiant⁴⁸ » (Aragon) et cherchent à provoquer chez le lecteur un effet de sidération, permis par « la conjonction abrupte et énigmatique de deux termes que rien ne devrait en principe apparier⁴⁹ ». Comment ne pas être profondément étonné, effectivement, quand on lit dans *Capitale de la douleur* une formule aussi frappante que « Ta chevelure d'oranges dans le vide du monde » ? Cet effet de sidération, soulignons-le, ne saurait être réduit à la simple admiration, même si cette dernière est liée, étymologiquement, à « la merveille ». Au début d'*Aurélien*, Aragon imagine ainsi que le personnage éponyme est obsédé par le souvenir lancinant d'un alexandrin de *Bérénice* sans éprouver la moindre admiration à son égard :

« Il y avait un vers de Racine [...] qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées,
et plus tard démobilisé. Un vers qu'il ne trouvait même pas un beau vers, ou enfin dont la

⁴² V. 21-22.

⁴³ Bonnefoy, *Entretiens sur la poésie*, Mercure de France, 1992, p. 223.

⁴⁴ Reverdy, « Cette émotion appelée poésie », dans *Œuvres complètes*, éd. E. A. Hubert, Flammarion, « Mille et une pages », 2010, t. II, p. 1284.

⁴⁵ Dimension d'autant plus présente à l'esprit de Mandiargues qu'il évoque, dans la préface de *L'Âge de craie*, « l'exaltation » qu'a suscitée chez lui « la lecture de livres merveilleux » qui l'ont poussé à écrire à son tour.

⁴⁶ Voir Pierre-Louis Rey, « Le "syndrome de Stendhal". Entre syncope et béatitude », dans *De l'émerveillement dans les littératures poétiques et narratives des XIXe et XXe siècles*, dir. J. Anselmini et M.-H. Boblet, ELLUG, 2017, p. 37-48.

⁴⁷ Mandiargues, *Deuxième Belvédère*, éd. citée, p. 70-71 : « Les "objets merveilleux" sont innombrables dans le monde extérieur [...]. Du choc causé par la rencontre d'un tel objet (entre une infinité d'autres), naît, chez l'artiste et chez l'écrivain (ils sont inséparables), l'envie de créer quelque chose qui lui appartienne proprement et qui soit capable d'un pareil choc ; quelque chose qui puisse, littéralement, étonner. »

⁴⁸ Aragon, *Le Paysan de Paris*, Folio, 1978, p. 82 : « Le vice appelé Surréalisme est l'emploi déréglé et passionnel du stupéfiant Image [...] ».

⁴⁹ Philippe Forest, *Le Mouvement surréaliste*, Vuibert, 1994, p. 85. Précisons que cette conception, formulée par Breton dans le *Manifeste* de 1924, se nourrit en partie de celle qu'exposait Reverdy dans sa revue *Nord-Sud* en 1918 : « Plus les rapports de deux réalités rapprochées seront lointains et justes, plus l'image sera forte – plus elle aura de puissance émotive. »

beauté lui semblait douteuse, inexplicable, mais qui l'avait obsédé, qui l'obsédait encore :
Je demeurai longtemps errant dans Césarée...

En général, les vers, lui... Mais celui-ci lui revenait et revenait. »

Quelque chose résiste en Aurélien : l'émotion esthétique qu'il ressent face à ce vers n'implique aucune adhésion à l'œuvre ; elle ne s'accompagne pas non plus de cette sorte de satisfaction sereine qu'offre le beau, mais elle est, au contraire, profondément déstabilisante, assimilée à une forme de hantise. Le « choc » émotif que crée l'œuvre, on le comprend, n'est pas forcément agréable ni évident ; il s'impose à nous, pour des raisons parfois mystérieuses⁵⁰.

On le voit, la poésie entretient avec « la merveille » une triple relation : elle s'ouvre à la merveille entendue comme objet ; elle transcrit l'émerveillement que cet objet suscite dans « l'espace émotif » du poète ; elle provoque un émerveillement dans « l'espace émotif » du lecteur. Pour autant, est-il pleinement satisfaisant de faire de « l'espace émotif » l'alpha et l'oméga de la poésie ? Ne peut-on pas nuancer les propos de Mandiargues qui, en n'envisageant pas d'autre « domicile » que cet « espace émotif », en viennent à assigner la poésie à résidence ? Plus généralement, n'est-il pas réducteur de penser la relation qu'entretiennent la poésie et « la merveille » sur le modèle d'un lien « inséparable » ?

II/ La poésie comme lieu d'une séparation d'avec « la merveille » et d'une abstraction de l'expérience émotive

A/ Une poésie séparée de l'objet merveilleux

Commençons par affirmer que si la poésie se donne volontiers des objets merveilleux – qu'ils soient merveilleux en eux-mêmes ou transfigurés par le regard émerveillé du poète –, de nombreux poèmes prennent acte d'une séparation d'avec « la merveille ». C'est ainsi que la poésie lyrique fait souvent entendre ce que Jean-Michel Maulpoix appelle une « voix endeuillée » : elle dit et elle déplore la disparition de l'objet merveilleux, de cet « Eden perdu » vers lequel, selon Baudelaire, « tout poète lyrique, en vertu de sa nature, opère fatalement un retour⁵¹ ». « L'Isolement » de Lamartine, par exemple, évoque un monde décevant, où « la merveille » – la présence d'Elvire – est renvoyée à une époque révolue :

« Que me font ces vallons, ces palais, ces chaumières,
Vains objets dont pour moi le charme est envolé ?
[...] Un seul être vous manque, et tout est dépeuplé⁵² ! »

Face à ce monde « dépeuplé », le sujet lyrique n'a plus qu'une « âme indifférente » : l'émerveillement a disparu avec l'objet qui le suscitait. Mais ce n'est pas seulement lorsqu'elle se nourrit du deuil et de la perte que la poésie repose sur une séparation d'avec « la merveille ». Il arrive souvent, en effet, que le poète fasse le constat d'une incapacité à la saisir, non parce qu'elle est perdue, mais parce qu'elle demeure inaccessible à l'expression. C'est justement ce

⁵⁰ On pourrait, ici, rapprocher le « choc émotif » de l'expérience que Barthes appelle le *punctum* dans *La Chambre claire*, en élargissant à l'ensemble de l'art cette catégorie qu'il élabore pour rendre compte de la photographie. S'interrogeant sur « l'émoi » que suscitent en lui certaines photographies, Barthes distingue en effet deux manières par lesquelles une photographie peut attirer notre attention : le *studium*, qui relève de l'intérêt, du goût, de la culture, et le *punctum*, qui relève de la douleur et de la « jouissance ». Le *punctum*, précisons-le, est souvent suscité par un détail de la photographie : il est significatif, dans le cas d'*Aurélien*, que le personnage n'ait été frappé que par un vers de *Bérénice* et non par la pièce en elle-même.

⁵¹ Baudelaire, « Réflexions sur quelques-uns de mes contemporains », dans *L'Art romantique*, éd. L. J. Austin, GF-Flammarion, 1968, p. 336.

⁵² Lamartine, « L'Isolement » (v. 25-26 et 28), *Méditations poétiques*.

que déplore Baudelaire dans « Le Confiteur de l'artiste » (*Petits Poèmes en prose*). La nature, écrit-il, est une « enchanteresse sans pitié », parce que sa beauté, insoutenable, ne cesse « de tenter [les] désirs et [l']orgueil » de l'artiste qui se sait incapable d'en rendre compte dans son œuvre : « la profondeur du ciel me consterne ; sa limpidité m'exaspère. [...] L'étude du beau est un duel où l'artiste crie de frayeur avant d'être vaincu. » De la même manière, même si son esthétique n'a rien d'un cri de frayeur, Philippe Jaccottet a une conscience très aiguë du caractère ineffable de « la merveille ». Dans ses textes critiques comme dans ses poèmes, il souligne souvent « l'insuffisance de la poésie » face à « l'abîme de la réalité⁵³ » et à l'émotion qu'elle provoque. C'est ainsi que dans *La Semaïson*, l'évocation d'un spectacle merveilleux aboutit au constat de l'impossibilité d'en rendre compte :

« Hier soir, surpris par la lumière d'avant-printemps – et d'abord par cela qu'elle commence à s'attarder, qu'il était sept heures et que l'on y voyait fort clair ; en même temps il y avait des étoiles très brillantes, l'asphalte mouillé brillait aussi. Peut-être y avait-il du vert. On peut décrire, décrire encore... la surprise, l'émotion venaient d'un foyer plus secret, antérieur à la description. »

L'émerveillement ne saurait se traduire en mots ; la poésie, ici, admet qu'elle ne parvient pas à exprimer ce qui l'a fait naître. Pour autant, cette incapacité à dire « la merveille » n'implique pas, comme le montrent bien ces lignes magnifiques, que le poète soit condamné à l'échec. L'œuvre, chez Jaccottet, n'est pas annihilée par cette incapacité, elle se nourrit de cette dernière et la conjure en la prenant pour objet. Dès lors, la « séparation » d'avec la merveille, comme la séparation d'avec Eurydice, assimilée par Blanchot à l'inspiration – aussitôt perdue que regardée en face –, est peut-être ce qui permet au poète de proférer son chant⁵⁴.

B/ Une poésie séparée de l'émerveillement

Le fait est que chez Lamartine ou Jaccottet, le regret de « la merveille » et la conscience de son caractère ineffable relèvent encore d'une façon de placer « la merveille » au cœur de l'œuvre : la « séparation » demeure relative. Mais il arrive que cette « séparation », plus radicale, se situe non du côté de l'objet potentiellement merveilleux, mais du côté du regard que jette le poète sur lui. En d'autres termes, il existe une poésie qui refuse l'émerveillement face aux objets qu'elle se donne. Au Ier siècle avant notre ère, un poète didactique comme Lucrèce entreprend précisément de lutter contre l'étonnement et la sidération qu'inspire à ses contemporains le spectacle du monde : « ne cède point à l'illusion⁵⁵ », « ne t'étonne point⁵⁶ », voici les exhortations qu'il adresse à son lecteur dans le *De natura rerum*, où il affirme que seules l'ignorance et la crédulité rendent mystérieux des phénomènes comme les orages, les marées ou les tremblements de terre. Le monde n'est qu'un composé d'atomes ; les dieux n'interviennent pas ici-bas ; même quand « le monde entier paraît trembler », explique le poète, le « tonnerre effroyable » et le « vif ouragan » n'ont en eux-mêmes « rien d'étrange (*mirum*, dit le texte latin) puisqu'une pauvre vessie remplie d'air fait, elle aussi, grand bruit quand soudain elle explose⁵⁷ ». On le voit, la connaissance et le raisonnement doivent dissiper l'émerveillement et faire triompher une lucidité libératrice : la poésie de Lucrèce revendique pour « domicile » non « l'espace émotif » mais un espace qu'on pourrait qualifier d'intellectuel, un espace du *logos*. Notons, pour aller plus loin, que le projet scientifique de Lucrèce est sous-tendu par l'idéal moral des épicuriens, l'ataraxie (tranquillité de l'âme). Dans ces conditions, le

⁵³ Jaccottet, *La Promenade sous les arbres*, « Note II ».

⁵⁴ « Ce mouvement défendu » qui consiste à regarder Eurydice, et donc à la perdre, « est précisément ce qu'Orphée doit accomplir pour porter l'œuvre au-delà de ce qui l'assure » (Maurice Blanchot, « Le regard d'Orphée », *L'Espace littéraire*, Gallimard, « Folio », 1955, p. 229).

⁵⁵ Lucrèce, *De la nature* (VI, 187), éd. et trad. J. Kany-Turpin, GF-Flammarion, 1998.

⁵⁶ *Ibid.*, VI, 1056.

⁵⁷ *Ibid.*, VI, 131.

savoir et la raison ne sont pas seulement une mise à distance de « l'espace émotif » au profit d'un espace intellectuel, mais un moyen qui doit permettre de se débarrasser de ces émotions qui, pour un épicurien, nous interdisent la sagesse et le bonheur : « rien n'est plus doux que d'habiter les hauts lieux fortifiés solidement par le savoir des sages, temples de sérénité⁵⁸ ». Puisqu'il nous éloigne de cette « sérénité » qu'offre le savoir, l'émerveillement n'est pas seulement une faiblesse, il est un mal qu'il faut combattre. Des siècles plus tard, même si leurs aspirations esthétiques sont très éloignées de la poésie didactique d'un Lucrèce, des auteurs comme Laforgue ou Corbière, proches de « l'esprit fumiste » cher à la fin du XIXe siècle, entreprennent, eux aussi, de lutter contre l'émerveillement. Leur arme n'est pas le *logos*, mais le rire et, surtout, la parodie. C'est ainsi que la rose, célébrée si souvent par les poètes pour sa beauté, devient chez Corbière une anti-merveille :

« Rose, rose-d'amour vannée, [...]
Grise l'amour de ton haleine,
Vapeur malsaine,
Vent de pastille-du-sérail,
Hanté par l'ail⁵⁹ ! »

De la même manière, cet autre sujet d'émerveillement qu'est habituellement le soleil subit chez Laforgue un rabaissement burlesque :

« Le Soleil est mirobolant
Comme un poitrail de chambellan⁶⁰ »

Il s'agit ici de tourner en dérision la poésie de l'émerveillement (qu'on songe aux « Roses de Saadi » de Desbordes-Valmore ou à « L'Hymne au Soleil » de Lamartine), mais aussi, plus profondément, à condamner l'émerveillement en tant que tel pour lui opposer un rapport distancié, sinon « blasé⁶¹ », au monde. Le rire joue ici un rôle fondamental, puisque non content de s'opposer à l'émerveillement, il neutralise « l'espace émotif », dans la mesure où il repose, comme l'explique Bergson, sur « une anesthésie momentanée du cœur ».

C/ Mise à distance des émotions par la forme

Le poète, on l'a vu, peut faire le choix d'une séparation d'avec « la merveille » et « l'espace émotif » au profit du *logos* ou d'un rapport ironique au monde. Mais c'est une « séparation » différente que propose une certaine poésie qui mise sur la forme pour s'abstraire de l'expérience émotive. Théophile Gautier, qui aurait un jour affirmé devant les Goncourt que « l'homme » (c'est-à-dire les émotions humaines) lui était « parfaitement égal⁶² », promeut ainsi une poésie de la froideur et de l'insensibilité. C'est manifeste dans un poème comme « Premier sourire du printemps » (*Émaux et camées*), qui s'ouvre sur les deux strophes suivantes :

⁵⁸ *Ibid.*, II, 7-9.

⁵⁹ Corbière, « À une rose » (v. 1 et 13-16), *Les Amours jaunes*.

⁶⁰ Laforgue, « Complainte sur certains temps déplacés », *Les Complaintes*.

⁶¹ L'adjectif est employé par Laforgue dans la « Complainte du fœtus de poète ». Ce rapport « blasé » au monde procède, chez Laforgue, d'un véritable projet moral et philosophique. Grand lecteur de Schopenhauer et de son disciple Hartmann, le poète considère en effet que c'est dans le renoncement au « vouloir-vivre » que réside le bonheur : « Tâchons de vivre monotone », affirme-t-il dans la « Complainte d'un certain dimanche ». Le poème qui le suit dans le recueil des *Complaintes*, la « Complainte d'un autre dimanche », met en application ce projet en offrant la description d'un paysage profondément décevant (une paire de guêtres qui sèchent à une fenêtre, un hôpital parisien, un coucher du soleil « suppurant du livide », « cinq arbres en proie à des mesquines rafales »), suivie par un autoportrait dégradé du sujet lyrique, assimilé à une « sordide limace ». On peut lire dans ce poème une ascèse par laquelle le poète s'impose le spectacle d'un monde laid et vain pour s'efforcer de tuer en lui-même comme en son lecteur toute aspiration au vouloir-vivre. On est ici aux antipodes d'une poésie émerveillée : il s'agit de se dégoûter du monde et de soi-même.

⁶² La formule est citée par Claudine Gothot-Mersch dans sa présentation d'*Émaux et camées*, Gallimard, « Poésie/Gallimard », 1981, p. 13.

« Tandis qu'à leurs œuvres perverses
Les hommes courent haletants,
Mars qui rit, malgré les averses,
Prépare en secret le printemps.

Pour les petites pâquerettes,
Sournoisement lorsque tout dort,
Il repasse les collerettes
Et cisèle les boutons d'or. »

Rimes ingénieuses, octosyllabes où les syllabes se détachent une à une, usage de quatrains plutôt que des vers suivis, tout est fait pour couper l'élan lyrique et atteindre une sérénité formelle qui est d'autant plus remarquable que l'objet choisi par Gautier – l'éveil de la nature au printemps – a donné lieu, dans l'histoire littéraire, à d'innombrables poèmes exaltés. Il n'est que de songer à « *Vere novo* » (« au début du printemps »), dans *Les Contemplations*, poème où l'émotivité (« Comme le matin rit sur les roses en pleurs ! / Oh ! les charmants petits amoureux qu'ont les fleurs ! ») va de pair avec l'émerveillement, puisque Victor Hugo y chante un « éblouissement de folles ailes blanches », image féérique désignant à la fois des lettres d'amour et des papillons. Par contraste, Gautier est bien celui qui, suivant l'hommage que lui rendra Mallarmé dans son « Toast funèbre », a « apaisé de l'éden l'inquiète merveille⁶³ » : un poète de l'apaisement formel. Mais au-delà du cas particulier de Gautier et, plus généralement, de la poésie formaliste, on peut considérer avec Nietzsche que tout art doit s'abstraire jusqu'à un certain point de l'espace émotif pour pouvoir exister. Le philosophe explique en effet, dans *La Naissance de la tragédie*, que l'art est le produit d'une tension entre deux forces complémentaires, la pulsion dionysiaque, qui est du côté de l'émotivité et du chaos, et la pulsion apollinienne, qui est du côté de la forme et de l'ordre. La forme apollinienne jugule le chaos dionysiaque tout en permettant à ce chaos d'accéder à l'expression. On comprend ainsi que l'émotivité brute – cet « espace émotif » dont parle Mandiargues – ne suffit pas à faire l'œuvre d'art ; bien plus, elle condamnerait l'artiste au silence, à la folie ou la médiocrité : comme l'écrit Valéry, « toute la passion du monde, tous les incidents, même les plus émouvants, d'une existence sont incapables du moindre beau vers⁶⁴ ». Pensons au poème bouleversant qu'écrit Éluard le jour où il apprend la mort de Nusch :

Vingt-huit novembre mil neuf cent quarante-six
Nous ne vieillirons pas ensemble.
Voici le jour
En trop : le temps déborde.
Mon amour si léger prend le poids d'un supplice⁶⁵.

L'émotion absolue ne saurait dépasser le silence ou le cri ; pour mettre des mots sur la douleur, Éluard doit la mettre en forme, ce qui se traduit, ici, par le recours à deux alexandrins rimés qui, placés à chaque extrémité du poème, viennent en quelque sorte encadrer l'émotion. Mais simultanément cette mise en forme apollinienne, loin d'étouffer l'émotion, lui permet de s'exprimer et, d'une certaine manière, la condense, tant il est vrai que la « forme [...] contraignante⁶⁶ » est un levier qui donne plus d'intensité au chant poétique : l'enjambement qui

⁶³ Mallarmé, « Toast funèbre » (v. 33), *Poésies*.

⁶⁴ Valéry, « Villon et Verlaine », *Variété*, dans *Œuvres*, éd. citée, t. I, p. 430.

⁶⁵ Éluard, *Le temps déborde*.

⁶⁶ Baudelaire, Lettre à Armand Fraisse, 18 février 1860 : « parce que la forme est contraignante, l'idée jaillit plus intense. [...] Avez-vous observé qu'un morceau du ciel, aperçu par un soupirail, ou entre deux cheminées, deux rochers, ou par une arcade, etc., donnait une idée plus profonde de l'infini qu'un grand panorama vu du haut d'une montagne ? »

invite à marquer une pause entre « voici le jour » et « en trop », enjambement permis par la contrainte du vers, crée ainsi un effet très fort et mime, si la chose est possible, l'abîme ouvert par la mort de Nusch. Ces analyses nous conduisent en définitive à nuancer la métaphore spatiale employée par Mandiargues pour rendre compte de l'art et de la poésie : « l'espace émotif » n'est pas un « domicile » où ils pourraient « vivre » (c'est-à-dire à la fois être vivants et habiter), mais un lieu précaire qu'il leur faut toujours quitter. C'est précisément ce qui ressort d'un des plus beaux sonnets de Louise Labé, celui dans lequel la *persona* lyrique annonce son souhait de mourir le jour où elle ne pourra « plus montrer signe d'amante », c'est-à-dire chanter son amour pour l'être aimé :

« [...] quand mes yeux je sentirai tarir,
Ma voix cassée, et ma main impuissante,
[...] Prierai la mort noircir mon plus clair jour ».

Ce qui se dit ici, c'est, d'abord, que l'émotion est la source du chant poétique ; mais dans le même temps, cette émotion dont se nourrit le poème est aussi ce qui le menace, à en juger par les vers dans lesquels la poétesse affirme qu'elle ne « souhaite encore point mourir » tant qu'il lui sera donné de chanter et, notamment, « qu'aux sanglots et soupirs résister / Pourra [s]a voix, et un peu faire entendre ». Pour chanter, il faut donc « résister » aux « sanglots » et aux « soupirs », sans quoi la voix poétique ne peut se faire entendre : on comprend que dans « l'espace émotif », loin de « vivre », comme l'écrit Mandiargues, la poésie risque bien plutôt de mourir, ou plutôt de ne jamais naître.

Au terme de cette réflexion qui nous a conduits à nuancer les propos de Mandiargues, on constate que la poésie hésite entre un chant d'émerveillement et l'horizon d'une mise à distance de ce qui « é-meut », en faveur de l'éternité sereine d'une forme. Pour dépasser l'aporie sur laquelle débouche cette double postulation, il faut cesser d'appréhender la poésie dans une relation à la merveille – que cette relation soit un lien « inséparable » ou « séparable » –, mais l'envisager comme merveille en elle-même. Ce dépassement est possible dès lors qu'on en revient à la nature langagière de la poésie.

III/ Dans sa dimension langagière, la poésie est action merveilleuse

A/ La poésie comme langage merveilleux et agissant

Amphion soulève des pierres, Orphée apaise les bêtes sauvages et parvient à attendrir Hadès, le dieu des morts : dans la mythologie grecque, la poésie ne se contente ni de choisir des objets merveilleux, ni d'exprimer un émerveillement, elle accomplit des merveilles, elle est merveilleuse en elle-même. Pour qualifier le poème, les Romains employaient ainsi, à côté du terme *poema*, issu du grec, le mot *carmen* : « incantation », « formule magique ». Évidemment, nous ne saurions, sans autre forme de procès, assimiler le poète à un magicien ou un sorcier : il « aur[a] beau, rappelle Jaccottet, répéter "sang" du haut en bas de la page, elle n'en sera pas tachée, ni [lui] blessé⁶⁷ ». Mais c'est bien d'une opération magique que se rapproche, selon Mallarmé, le fonctionnement même du langage poétique : « à quoi bon la *merveille* de transposer un fait de nature en sa presque disparition vibratoire selon le jeu de la parole [...] si ce n'est pour qu'en émane [...] la notion pure ? Je dis : une fleur ! et, hors de l'oubli où ma voix

⁶⁷. Jaccottet, « Parler », *Chants d'en bas*.

relègue aucun contour, en tant que quelque chose d'autre que les calices sus, musicalement se lève, idée même et suave, l'absente de tous bouquets⁶⁸ ». Si l'objet réel (« le fait de nature »), en l'occurrence la fleur, est anéanti par le langage (dans la mesure où ce dernier est incapable de le restituer), cette « merveille » qu'est « le jeu de la parole » poétique permet de transmuter cet objet en « notion pure ». Cette transmutation devient, chez Mallarmé, le soubassement d'une conception profondément spirituelle de l'écriture : puisque le langage poétique est à même de préserver et de transmuter quelque chose de l'existence réelle, le poète a « le devoir » de lutter contre « le risque de l'absurde, de l'absence de sens⁶⁹ » que la Mort fait peser sur le monde, en créant les conditions d'un « rachat par l'Art⁷⁰ ». « "Rien ne demeurera sans être proféré", lit-on à la fin de *Crise de vers* [...], c'est-à-dire que l'être de l'étant est trop fragile pour subsister, pour demeurer de lui-même (il est périssable, mortel) : il a besoin du substrat de la parole pour demeurer⁷¹. » Telle est, par exemple, la leçon du « Toast funèbre » écrit peu après la mort de Théophile Gautier ; si les premiers vers du poème affirment que Gautier est désormais derrière « le fer épais des portes du tombeau » et qu'il faut renoncer à l'espoir chrétien d'une résurrection (« Est-il, de ce destin, rien qui demeure ? Non./ Ô vous tous ! oubliez une croyance sombre »), la poésie ne saurait se réduire à un chant de deuil car elle est en mesure de « dépass[er] l'instabilité ontologique du monde et trouv[er] une forme de pérennité⁷² » par le langage :

« [...] je veux voir,
Survivre pour l'honneur du tranquille désastre
Une agitation solennelle par l'air
De paroles, pourpre ivre et grand calice clair,
Que [...] le regard diaphane
Resté-là sur ces fleurs dont nulle ne se fane,
Isole parmi l'heure et le rayon du jour⁷³ ! »

Par son « regard » et surtout par sa parole, le poète permet à la fleur de ne pas se faner : opérant « à sa façon une recreation [...] des choses⁷⁴ », la poésie est une opération merveilleuse par laquelle le verbe du poète se rapproche du Verbe divin. Non moins spiritualiste que Mallarmé, Baudelaire voit lui aussi dans le langage poétique le lieu d'une expérience irrationnelle et sacrée. Dans un fragment de *Fusées*, il écrit ainsi : « De la langue et de l'écriture, prises comme opérations magiques, sorcellerie évocatoire ». Évocatoire, le langage de la poésie l'est au sens où il a le pouvoir de faire apparaître des images dans l'esprit du lecteur, venues d'on ne sait où, tels ces morts ou ces esprits qu'un sorcier é-voquerait (littéralement, « appellerait à sortir ») d'un monde surnaturel : pour prendre un exemple, il est certain que le fameux monostique d'Apollinaire – « Et l'unique cordeau des trompettes marines⁷⁵ » – impose à la conscience des lecteurs des images aussi variées qu'imprévisibles. Mais quand Baudelaire parle de « sorcellerie évocatoire » ou encore de « magie suggestive⁷⁶ », ce n'est pas seulement au pouvoir suggestif du langage qu'il songe : ce que suggère selon lui le langage poétique, ce qu'il é-voque, c'est une « surnature » au sein de laquelle fusionne tout ce qui est séparé dans le réel. Dans « Harmonie du soir », les correspondances entre l'espace extérieur et l'espace intérieur (le

⁶⁸ Mallarmé, « Avant-dire au *Traité du verbe* de René Ghil » (repris dans *Divagations*).

⁶⁹ Éric Benoît, « Un enjeu de l'esthétique mallarméenne : la poésie et le sens du monde », *Romantisme*, 2001, n° 111, p. 110.

⁷⁰ Mallarmé, Lettre à Maurice Barrès, 10 septembre 1885 : « tout est vain en dehors de ce rachat par l'Art ».

⁷¹ Éric Benoît, « Un enjeu de l'esthétique mallarméenne : la poésie et le sens du monde », art. cité, p. 110.

⁷² *Ibid.*, p. 111.

⁷³ Mallarmé, « Toast funèbre » (v. 39, 41-47), *Poésies*.

⁷⁴ Paul Bénichou, *Selon Mallarmé*, Gallimard, « Folio », 1995, p. 50.

⁷⁵ Apollinaire, « Chantre », *Alcools*.

⁷⁶ Baudelaire, « L'art philosophique », dans *Critique d'art*, éd. citée, p. 258.

coucher du soleil est un état d'âme : « le ciel est triste⁷⁷ »), mais aussi entre les différents sens (son du « violons », « parfums », vibration tactile de la « tige »...), ajoutées à la sensation de vertige que crée le caractère liturgique du pantoum, donnent une idée de cette « surnature » et cherchent probablement à la faire advenir, puisque le poème est empreint d'une profonde religiosité : l'« encensoir », le « reposoir » et l'« ostensor » seraient les instruments d'un rituel eucharistique faisant apparaître une présence sacrée.

B/ La poésie s'émerveille de ses propres possibilités langagières

Parce qu'elle est langage merveilleux, la poésie est amenée à s'émerveiller d'elle-même. Cet émerveillement est au cœur des nombreux poèmes qui, dans un retournement métapoétique, saluent leur propre avènement. Michel Deguy suggère ainsi que les tournures expressives qu'on trouve dans tant de poèmes traduisent moins l'émotion inspirée au poète par le spectacle du monde qu'une célébration du poème lui-même : « peut-être le charme d'une phrase exclamative qui commence par Oh..., ou invocative par O..., vient-il de ce que le long frémissement [...] répète [...] comme la naissance du langage en l'émotion, célébrant un rite d'origine⁷⁸ ». C'est bien sa propre origine, en effet, que chante « Matinée d'ivresse » de Rimbaud (*Illuminations*) :

« Ô *mon* Bien ! ô *mon* Beau ! Fanfare atroce où je ne trébuche point ! chevalet féérique !
Hourra pour l'œuvre inouïe et pour le corps merveilleux, pour la première fois ! »

Pas d'autre « ivresse », ici, que celle de la poésie ; pas d'autre « corps merveilleux » que le corps du texte ; pas d'autre « première fois » que celle des premières lignes de « l'œuvre inouïe » qui, tout en étant musique (« fanfare ») et peinture (« chevalet »), est d'abord l'aventure d'un langage. C'est cette même aventure du langage qui est célébrée par Ghérasim Luca dans « Passionnément », mais d'une manière très différente que dans « Matinée d'ivresse ». Ici, « la merveille » dont s'émerveille le poète n'est pas, comme dans la poésie autotélique, l'acte langagier qui préside au poème, mais l'infinie richesse du langage. Reposant sur le principe de la variation, sinon du bégaiement, le texte montre en effet comment d'étonnantes trouvailles poétiques peuvent jaillir d'un abandon heureux au signifiant :

« pas pas paspas pas
[...] le pas pas le faux pas le pas
[...] paspas pas le pas le papa [...]
passioné nez passioném je
je t'ai je t'aime je
je je jet je je t'ai jetez
je t'aime passioném t'aime⁷⁹ ».

L'expression « je t'aime passionnément », fort banale, sinon caricaturale, devient prodigieuse dès lors qu'elle est livrée au vertige des mots et des associations d'idées : du « pas » au « jet » en passant par « le papa », tout un monde se déploie par la grâce des mots. Il est possible, ici, d'approfondir la réflexion. Si l'émerveillement devant le langage – corollaire, notons-le, d'un amour pour le langage, puisqu'il est bien probable que ce « je t'aime passionnément » lui soit adressé – prend dans « Passionnément » une forme particulièrement visible, Luca fait-il autre chose que ce que font selon Mallarmé tous les poètes : « c[éder] l'initiative aux mots », les laisser *agir* et « s'allum[er] de reflets réciproques comme une virtuelle traînée de feux sur des pierreries⁸⁰ » ? En réalité, tout poète laisse jusqu'à un certain point « l'initiative » au signifiant,

⁷⁷ Baudelaire, « Harmonie du soir », *Les Fleurs du mal*.

⁷⁸ Michel Deguy (*Poèmes de la Presqu'île*), cité dans Jean-Michel Maulpoix, « Exclamation et développement », *Littérature*, 1988, n° 72, p. 57.

⁷⁹ Ghérasim Luca, « Passionnément », *Le Chant de la carpe* (1973). Ce poème est commenté par Belinda Cannone dans *S'émerveiller*, Stock, 2017, p. 104-105.

⁸⁰ Mallarmé, *Divagations*.

ne serait-ce qu'en choisissant tel ou tel mot pour ses sonorités ; c'est ainsi sur un abandon au langage, et par là-même à un consentement ému et à une satisfaction devant les trouvailles qu'offre cet abandon, que repose la poésie. Il s'ensuit qu'il nous faut dépasser les objections que nous avons formulées à propos de la thèse de Mandiargues : même lorsqu'elle fait le deuil de « la merveille » perdue, qu'elle revendique pour domicile un espace intellectuel ou encore qu'elle cherche à s'abstraire de toute expérience émotive par un repli formel, la poésie va de pair avec un émerveillement devant le langage – et, dans le même temps, invite le lecteur à partager cet émerveillement. Qu'on pense à la poésie de Queneau : rien de plus formaliste, de plus intellectuel ni de moins « émotif », en apparence, que *Cent mille milliards de poèmes*. Cette œuvre oulipienne propose, on le sait, dix sonnets superposés selon un système où chaque vers est placé sur une languette, permettant ainsi au lecteur de créer cent mille milliards de combinaisons possibles. Mais si l'œuvre relève presque des sciences appliquées et constitue en cela un chef-d'œuvre du *logos*, elle n'en repose pas moins sur une pratique jubilatoire de l'écriture où « l'espace émotif » a sa place : elle traduit chez Queneau et provoque chez le lecteur un étonnement joyeux devant le langage et ses immenses possibilités.

C/ « La merveille » langagière est créatrice de joie

On ne saurait assez insister sur la joie qu'offre, en effet, l'émerveillement devant le langage. Dans le cas de la poésie oulipienne, cette joie est d'abord celle du jeu. Quand Perec réécrit « Les Chats » de Baudelaire en s'imposant pour contrainte de ne jamais employer la lettre « e » (le poème est rebaptisé « Nos chats ») ou quand Queneau transforme « La Cigale et la Fourmi » en « La Cimaise et la Fraction » en remplaçant chaque substantif par celui qui se trouve sept entrées plus loin dans le dictionnaire, nous partageons de toute évidence l'enthousiasme et la gaieté du poète qui s'amuse avec les mots. Même si elle ne prend pas chez lui la forme de l'écriture sous contrainte, cette dimension ludique est centrale chez Ponge, qui définit le poème comme « objeu » et qui trouve, lui aussi, une source de joie dans le langage : « à partir du moment où l'on considère les mots (et les expressions verbales) comme une matière, il est très agréable de s'en occuper [...], très plaisant d'en jouer⁸¹ ». Ce plaisir qu'il y a à jouer avec les mots est très frappant, par exemple, dans la chute du poème en prose « Le Pain » (*Le Parti pris des choses*) : « Mais brisons-la : car le pain doit être dans notre bouche moins objet de respect que de consommation ». « Brisons-la », orthographié de cette manière, signifie en contexte « brisons la mie », mais n'en fait pas moins entendre l'expression « brisons là », c'est-à-dire « restons-en là », puisqu'il s'agit de la dernière ligne de l'« objeu ». Mais la joie, chez Ponge, ne se réduit pas au maniement ludique des mots. Dans ses *Proèmes*, il affirme en effet que le poème lui permet de revivre par l'écriture la joie que lui a procurée l'objet réel : « puisque la joie m'est venue par la contemplation, le retour de la joie peut bien m'être donné par la peinture⁸². » Il ne s'agit pas seulement d'écrire pour s'amuser des mots, mais d'utiliser les mots pour vivre « le retour de la joie » – et, pourrait-on ajouter en prolongeant les propos de Ponge, permettre au lecteur de la partager en retrouvant, lui aussi, des sensations connues et surtout en portant un regard renouvelé sur le monde. C'est tout l'enjeu du « Pain », qui nous invite à regarder la croûte du pain comme une image de la croûte terrestre :

« La surface du pain est merveilleuse d'abord à cause de cette impression quasi panoramique qu'elle donne : comme si l'on avait à sa disposition sous la main les Alpes, le Taurus ou la Cordillère des Andes. »

Comparé à des espaces gigantesques et lointains, l'objet banal devient non seulement une source d'émerveillement, mais aussi l'une de ces « raisons de vivre heureux » qui pourraient,

⁸¹. Ponge, cité dans Michel Collot, *Ponge, entre mots et choses*, Champ Vallon, 1991, p. 82.

⁸². Ponge, « Raisons de vivre heureux », *Proèmes*.

selon Ponge, servir de « titre » à « tous poèmes⁸³ ». Vivre heureux, oui : sans doute cet émerveillement rendu possible par le langage poétique est-il l'une des clés du bonheur⁸⁴. Mais ne croyons pas que l'émerveillement que nous offre la poésie se réduise à un bonheur égoïste et mièvre : il faut y voir un acte – fondamentalement politique – de résistance « contre le nihilisme et l'enténébrement⁸⁵ » qui nous menace et, plus généralement, contre toute forme d'inhumanité ou de barbarie. Dans *L'Espèce humaine*, Robert Antelme explique ainsi quel secours les déportés de Buchenwald ont pu, au cœur même du désespoir, tirer de la poésie : « ils ont voulu faire de nous des bêtes [...], mais ils ne réussiront pas⁸⁶ », déclare un ancien professeur, Gaston Riby, qui propose aux autres prisonniers de se réunir autour du poêle de leur baraquement pour chanter des chansons et réciter des poèmes. Un certain Francis monte sur un tréteau et se met, d'une voix hésitante, à répéter ce qui est probablement le seul poème qu'il connaisse par cœur : « Heureux qui comme Ulysse ». Peu après, le charme opère : « Les copains s'étaient groupés autour du tréteau. Ceux qui d'abord étaient restés allongés sur leur paille s'étaient décidés à descendre. Si quelqu'un à ce moment-là était entré dans le *Block*, il en aurait eu une vision étrange. Tous souriaient⁸⁷. » Signe visible d'une humanité et d'une dignité retrouvées, ce sourire, qui est celui de l'émerveillement face au langage poétique, est aussi la plus belle illustration de ce que Julien Gracq appelle « le sentiment de la merveille, de la merveille unique que c'est d'avoir vécu dans ce monde » : « la poésie, ajoute-t-il, vibre par excellence dans ce sentiment du *oui*⁸⁸ », un *oui* « arraché au désespoir, au dégoût, à la colère⁸⁹ », authentique acte d'affirmation.

Inséparable de « la merveille », la poésie l'est, nous l'avons vu, au sens où elle explore le merveilleux et où, fondamentalement émotive en cela, elle retranscrit et provoque un émerveillement, dans une relation toujours renouvelée entre le poète, le monde et le lecteur. Mais il a fallu, pour nuancer la thèse de Mandiargues, mettre en évidence le fait que bien des poètes font reposer leur art sur le renoncement à « la merveille » et plus généralement la mise à distance de « l'espace émotif ». Enfin, nous avons suggéré qu'il était possible de dépasser l'aporie sur laquelle débouche l'opposition entre ces positions très différentes en envisageant la poésie non dans une relation à « la merveille », mais comme une merveille en elle-même : langage merveilleux, la poésie n'a de cesse de s'émerveiller d'elle-même, dans un mouvement joyeux qui nous a poussés à considérer la poésie comme le lieu et la condition d'une joie profonde – celle-là même qui fait dire à John Keats qu'« une chose de beauté est une joie éternelle⁹⁰ ». C'est là, finalement, la leçon que cette réflexion sur « la merveille » peut nous offrir. « À quoi bon », demandait Hölderlin, « des poètes en temps de détresse ? » L'une des réponses à cette question puissante pourrait être : pour maintenir allumée la flamme de

⁸³ *Ibid.* : « L'on devrait pouvoir à tous poèmes donner ce titre : "Raisons de vivre heureux" ».

⁸⁴ C'est ce qu'explique Belinda Cannone dans *S'émerveiller* (éd. citée, p. 11) : s'émerveiller, d'un objet réel ou d'une œuvre, c'est se rendre disponible à un « événement » qui « survient au présent pur, dans une épiphanie ». « Alors je ne me projette plus dans un avenir rêvé, ni ne m'abandonne, mélancolique, à la contemplation du chimérique passé : je suis entièrement requise ici et maintenant. Savoir se rendre disponible à ces événements qui émerveillent est une voie vers le bonheur, dans la mesure où la vie heureuse est celle vécue au présent. »

⁸⁵ *Ibid.*, p. 23.

⁸⁶ Antelme, *L'Espèce humaine*, Gallimard, 1996, p. 203.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 205.

⁸⁸ Gracq, *Préférences*, José Corti, 1989, p. 95.

⁸⁹ Jean Onimus, *Essais sur l'émerveillement*, PUF, « Écriture », 1990, p. 24.

⁹⁰ Keats, « Endymion », *Poèmes et poésies*, trad. P. Gallimard, Gallimard, « Poésie-Gallimard », 1996, p. 61.

l'émerveillement, voie vers le bonheur – pour le poète comme pour le lecteur –, mais aussi condition d'une « contre-terreur » au sens où l'entend René Char. Dans cette lutte aussi nécessaire qu'heureuse pour la beauté contre la mort, pour la joie contre l'ennui et pour l'humanité contre le nihilisme, les poètes sont en première ligne – et après eux, ne l'oublions pas, ceux qui les font lire et aimer : l'émerveillement, dont Belinda Cannone rappelle qu'il « se signale toujours par l'envie de le partager (*Regardez !*)⁹¹ », est au cœur même de l'acte pédagogique.

⁹¹ Belinda Cannone, *S'émerveiller*, éd. citée, p. 69.

Rappels méthodologiques

La composition est un exercice codifié qui suppose un apprentissage rigoureux et un entraînement régulier. Les observations suivantes ne font que confirmer les attendus méthodologiques présentés dans les rapports de la composition française des années précédentes.

L'examen critique d'un sujet

La dissertation n'est pas un essai libre sur la littérature. Il est nécessaire d'identifier le champ d'application du sujet – le genre poétique pour cette session 2019 – puis d'interpréter le propos de l'auteur. La citation ne doit pas servir de prétexte à un développement général sur un genre, une esthétique, un mouvement littéraire ; elle constitue bien au contraire le noyau même de la démarche argumentative.

L'introduction constitue un moment décisif pour mettre en valeur une réelle appropriation du sujet. L'analyse du sujet doit donner lieu à une reformulation synthétique à même d'orienter la démarche argumentative. Retenons en l'occurrence un exemple satisfaisant : « *Nous pouvons retenir deux idées de ce postulat : non seulement la poésie est intrinsèquement liée à l'expression subjective d'une émotion mais encore ce genre dispose de son propre espace de vie, en dehors duquel il serait condamné à disparaître* ».

Le jury attend des candidats qu'ils discutent un propos dans une démarche progressive qui prend le plus souvent une tournure dialectique. Dans cette perspective et pour le dire avec les mots de Montaigne il s'agit de « froter et limer [sa] cervelle contre celle d'autrui ». La démarche la plus éclairante consiste alors à partir des présupposés du sujet – concéder la part de vérité portée par la citation – pour ensuite en saisir les limites, ce qui permet d'éclairer d'un jour nouveau le propos soumis à l'examen.

La compréhension des enjeux et des limites du sujet détermine un faisceau de problèmes autrement nommé une problématique. Celle-ci cristallise les tensions nées du dialogue entre la thèse énoncée, les présupposés de la citation et un examen critique. Le jury attend du candidat qu'il repère « du jeu » dans l'affirmation initiale. Les candidats les plus audacieux ont tenté de questionner « l'espace émotif » délimité par Mandiargues. Le caractère exclusif de l'affirmation a incité les candidats à interroger non seulement le lien entre la poésie et la merveille mais aussi la qualification du territoire exploré par la poésie : l'espace émotif a souvent été opposé à un « espace formel », « réflexif » ou encore « rationnel ». Cette tension s'est avérée déterminante pour la construction des deux premières parties.

Au lieu de jouer avec les propriétés de l'espace poétique, de nombreux candidats ont soulevé un questionnement trop large, prenant ainsi le risque de diluer leur réflexion. Le jury a ainsi relevé de nombreuses problématiques centrées sur le rôle du poète, la fascination exercée par son art.

La mobilisation d'un savoir littéraire et scientifique

La saisie des enjeux du sujet, puis la mise en œuvre de la dissertation, nécessitent la mobilisation d'un savoir maîtrisé dans les différents domaines de l'étude de la littérature. Ce savoir doit être mis au service de l'argumentation : il ne s'agit en effet pas de transformer l'exercice en prétexte à la récitation de connaissances. Des bribes de cours plaquées ne permettent pas de construire un véritable raisonnement, et ne peuvent s'y substituer. Certains candidats ont ainsi cru que le sujet de cette année autorisait l'insertion de développements tout faits concernant le lyrisme en poésie ou encore le romantisme. Or l'exercice de la dissertation suppose au contraire de

subordonner les savoirs à la discussion du sujet, dans un dialogue permanent qui ne délaisse ni la logique argumentative, ni la matière littéraire et scientifique qui permet à celle-ci de se déployer.

Les exemples littéraires

C'est une évidence qui mérite d'être rappelée : le jury attend avant tout d'un futur professeur de Lettres qu'il ait lu, beaucoup lu, et qu'il se montre en capacité de rendre compte de ses lectures. La connaissance de la littérature n'est pas un savoir comme un autre, et la dissertation doit témoigner d'une fréquentation des grands textes régulière, honnête et réfléchie, sans évitement des questions posées par les œuvres.

Faute de connaissance directe des textes eux-mêmes, nombre de copies peinent à inscrire avec rigueur les œuvres citées dans une perspective démonstrative. Les exemples deviennent alors une suite de titres mal reliés au sujet. Au contraire, l'analyse d'un passage, d'un poème ou de tel élément précis permet de faire de l'illustration un moment de la démarche argumentative. Une préparation sérieuse au concours suppose ainsi un programme de lecture conséquent qui ne délaisse aucun genre littéraire, de façon à pouvoir traiter tout sujet de littérature générale. Le sujet de cette année a en effet révélé que nombre de candidats n'avaient sinon aucun exemple de poème à proposer, du moins guère plus que quelques références confuses, voire fausses. La lecture poétique de recueils dans leur intégralité est pourtant tout-à-fait essentielle pour de futurs professeurs qui auront à faire lire leurs élèves. Elle ne doit pas être plus négligée que la lecture des autres genres littéraires. Notons enfin qu'un candidat au métier de professeur de Lettres doit pouvoir citer avec à-propos quelques vers, une réplique ou un passage narratif qui l'auront marqué, et qu'il aura eu à cœur de mémoriser.

Les bonnes copies reposent donc sur des exemples nombreux, variés et exploités en lien avec le sujet. Elles ne se contentent pas de raconter, mais prennent soin de mettre la référence au service de la logique argumentative. Mentionnons par exemple celles qui ont su convoquer avec précision des passages des *Fleurs du Mal* pour montrer que la merveille consiste en une transfiguration du réel quel qu'il soit, y compris dans ses dimensions sordides, par la poésie. Telle autre copie, parmi nombre de références heureusement exploitées, cite des passages de *Vents*, de St-John Perse, pour démontrer qu'il s'agit d'une parole « optimiste et rassurante », de nature à susciter chez le lecteur de 1945 une émotion qui « crée l'effet d'une merveille », par contraste avec la guerre. Certains candidats ont également eu à cœur d'illustrer l'expression « comme l'art » extraite de la citation du sujet, en proposant quelques exemples empruntés à d'autres champs que la littérature, comme dans cette copie qui commente de façon pertinente un extrait des *Mains libres* de Paul Éluard et Man Ray pour soutenir l'idée que la merveille consiste en une forme de lecture du monde par l'art. Le raisonnement attendu par le jury n'est pas une abstraction : il doit se nourrir des textes littéraires.

Enfin, pour permettre véritablement la construction d'une argumentation, la réflexion sur les grands textes demandée par l'exercice de la dissertation se doit d'être personnelle. Or rendre compte de ses lectures par des analyses pertinentes et précises est un savoir-faire qui ne s'improvise pas le jour de l'épreuve. Une préparation sérieuse doit inclure un travail de réflexion sur les œuvres, à partir d'hypothèses, de rapprochements et autres remarques spontanées formulées à l'écrit, à la suite de la lecture ou pendant celle-ci. La documentation théorique et critique viendra ensuite étayer, confirmer ou infirmer telle interprétation, sans remplacer la démarche personnelle mais en l'éclairant, en l'infléchissant, voire en la corrigeant ou en proposant d'autres liens entre les œuvres qui viendront enrichir la première idée.

La littérature est l'objet de connaissance central permettant de construire la dissertation. Les autres champs du savoir littéraire doivent être considérés comme des aides à la lecture et au raisonnement. Ils ne remplacent en aucun cas la fréquentation des textes.

Le savoir critique et théorique

Les connaissances critiques et théoriques ont pour rôle de soutenir le savoir littéraire, de l'enrichir, et ne peuvent fonctionner seules. Elles aident à approfondir un argument, envisager une autre perspective de réception, apprécier le caractère universel ou non d'une idée... sans jamais remplacer l'analyse des textes eux-mêmes, au risque de substituer un artifice rhétorique à la réflexion littéraire attendue de futurs professeurs de Lettres.

Les différentes branches de la critique littéraire offrent aux lecteurs avertis, des pistes d'interprétation des textes, aussi passionnantes que variées, révélatrices des sensibilités d'un milieu ou d'une époque. Elles permettent de confronter les hypothèses de lecture, et de faire des allées et venues entre l'abstraction théorique, et le jugement personnel de chaque lecteur. Il est ainsi attendu des candidats qu'ils connaissent les grandes lignes des principaux courants critiques et s'efforcent de les mettre en rapport avec leur propre lecture des œuvres, dans une démarche réflexive qui initie et approfondit à la fois celle de la dissertation.

Comme chaque année, le traitement du sujet de la session 2019 demandait également une bonne connaissance de l'histoire littéraire. Savoir situer les œuvres dans leur contexte de création, de façon à prendre en compte la naissance même de leur singularité, est souvent la première étape d'une interprétation pertinente. Comprendre les principales articulations de l'histoire de notre littérature permet de ne pas tout confondre et de ne pas tout mettre sur le même plan. Les candidats éviteront ainsi de regrettables confusions, et pourront proposer au contraire des rapprochements judicieux, sources d'une réflexion approfondie. Enfin, les connaissances génériques aident encore à clarifier la lecture des textes, et à apprécier, par exemple, comment l'écrivain compose avec les codes du genre, ou s'en écarte.

La maîtrise de l'expression

Soulignons enfin qu'un futur professeur de Lettres ne saurait se dispenser d'écrire dans une langue claire et soignée. De trop nombreuses copies écrivent dans une langue relâchée, s'autorisant barbarismes et impropriétés, approximations lexicales et constructions grammaticales erronées. Rappelons à titre d'exemple qu'on ne saurait parler du « ressenti du poète », pas plus que de son « vécu » ; « au final » ne peut remplacer « finalement » ; et « dû à » n'est pas une locution prépositionnelle. Par ailleurs, la syntaxe de l'interrogation indirecte continue de poser problème, notamment dans la formulation des problématiques. Or le souci de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe est au cœur du métier de professeur de Lettres, comme en témoignent heureusement nombre de copies. Dans une langue élégante et maîtrisée, soucieuse de la précision des mots et des tournures, ces candidats manient avec bonheur les usages syntaxiques et lexicaux, et se montrent soucieux de l'orthographe tant des noms communs que des noms d'auteurs et de personnages.

L'ensemble de ces points doit faire l'objet d'un travail systématique et rigoureux lors de la préparation au concours. Une écriture relâchée ne permet pas un développement fin de la dissertation, et les copies les mieux notées s'expriment dans une langue soignée, aisée et précise, témoin de l'habitude d'écrire.

L'évaluation des copies

L'appréciation de chaque copie est individuelle et le jury reste évidemment souverain dans son évaluation. Il nous a cependant paru utile de faire figurer quelques éléments du barème soumis cette année aux correcteurs de la composition française. Cette typologie sommaire ne rend pas compte de l'évaluation de chaque copie dans sa singularité, mais elle permettra – nous l'espérons – d'ouvrir des pistes de travail aux futurs candidats.

Dans la catégorie des notes les plus basses, on trouve les copies qui ne connaissent pas les codes de la dissertation. Le développement se réduit à une succession d'îlots argumentatifs montrant différentes tendances poétiques ou divers sentiments liés à la poésie. Le sujet n'est ni compris, ni traité : la notion centrale de « merveille » est soit ignorée, soit à peine caractérisée en introduction, et n'est pas interrogée dans le développement.

Obtiennent des notes un peu moins basses, mais toujours en-deçà de la moyenne, les copies qui respectent une partie des codes de la dissertation, mais sans le bagage littéraire et scientifique qui permet d'habiter la structure argumentative, laquelle prend la forme d'une ossature creuse. On trouve dans cette catégorie les copies qui limitent le propos à la question de savoir si la poésie peut ou non aborder d'autres thèmes que les émotions. D'une façon générale, le sujet est envisagé et illustré de façon superficielle, voire erronée. La citation d'André Pieyre de Mandiargues est ramenée à un questionnement autour de l'émotion dans la poésie, et la notion de « merveille » est laissée à l'écart du développement.

Pour qu'une copie obtienne la moyenne, le jury a généralement considéré que le propos devait ne pas cantonner la réflexion à la question des émotions en poésie, mais s'interroger sur la nature de la « merveille » tout au long du travail, et montrer que le poète introduit un nouveau rapport au monde. Dans ces copies, les exemples sont plus précis, plus développés, et articulés avec la logique argumentative.

Les copies les mieux notées, sans être nécessairement excellentes ou irréprochables, progressent dans l'argumentation avec rigueur et netteté. Le propos noue un véritable dialogue avec le sujet. Les exemples sont abondants, précis, variés, et fermement subordonnés à la logique démonstrative. Les éventuels éléments de littérature critique sont utilisés de manière pertinente.

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

Rapport coordonné par Adeline Desbois-Ientile et réalisé avec Bérengère Bouard, Annie Combes, Michel Gailliard, Violaine Géraud et Françoise Laurent.

Le sujet est disponible à l'adresse suivante :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/28/4/s2019_capes_externe_lettres_modernes_2_1105284.pdf

L'épreuve d'étude grammaticale vise à évaluer la maîtrise de la langue française par les candidats et candidates, leur capacité à la décrire, à en présenter l'évolution à travers l'histoire, à en expliquer le fonctionnement. Cette maîtrise est d'autant plus importante pour les futurs certifiés que la grammaire se voit renforcée dans les nouveaux programmes du lycée, et que la leçon de grammaire y refait son entrée. L'utilisation d'un vocabulaire grammatical précis, l'aptitude à reconnaître mais aussi à commenter des phénomènes langagiers, à resituer un phénomène dans son histoire font partie des compétences attendues des candidats. Il n'y a rien de plus inconfortable pour un enseignant que de savoir ses propres connaissances strictement limitées à celles qu'il doit transmettre : cela signifie qu'il ne peut faire face à aucune question de ses élèves, n'est pas en mesure de juger de la pertinence de telle page de manuel, ne peut prendre aucun recul face à son enseignement. Inversement, pouvoir expliquer en des termes simples à un élève de collège pourquoi le sujet d'une phrase assertive est généralement placé avant le verbe, à un élève de lycée pourquoi *avait* est orthographié *avoit* dans telle édition de telle œuvre au programme qu'il a trouvée à la bibliothèque font de l'enseignant un véritable passeur : celui qui donne du sens à la langue et qui en garantit une pleine maîtrise. L'enseignement de la grammaire, s'il vise d'abord à faire maîtriser aux élèves un certain nombre de règles, n'atteindra pleinement son but qu'en y donnant aussi du sens : celui que la langue est un matériau vivant ; celui que les règles qui régissent notre français actuel ne sont pas arbitraires, mais qu'elles s'inscrivent dans une histoire et ont une explication ; celui qu'une grammaire bien maîtrisée permet d'exprimer des pensées plus précises, plus riches, plus efficaces.

De ce fait, si les différentes questions qui composent l'épreuve d'étude grammaticale visent à évaluer des connaissances et des compétences dans des domaines variés, celles-ci ne doivent pas laisser croire à un cloisonnement du savoir. Au contraire, le choix des questions d'ancien français pouvait inviter de futurs enseignants à s'interroger sur la permanence des formes en français moderne, tandis que la question de grammaire pouvait donner matière à certains développements en stylistique, en plus de servir d'appui pour la question de mise en perspective des savoirs grammaticaux.

L'épreuve de cette année ne présentait pas de nouveauté dans le choix et la formulation des intitulés : ainsi, en ancien français, c'est une question de morphologie qui a été choisie et qui portait sur un tiroir verbal (l'imparfait) comme lors de la session 2016 (le futur) ; en français moderne, comme l'année précédente, les questions d'orthographe et de lexicologie ont été regroupées et portaient sur un mot (« indépendance »), mais rien n'interdit que des intitulés

différents soient proposés pour les prochaines sessions, dans l'esprit de l'épreuve. Les pages qui suivent ne forment pas une copie type, idéale : elles contiennent non seulement le corrigé de l'épreuve, mais aussi l'ensemble des éléments dont la présence a été bonifiée dans la notation. Rassurons d'emblée les candidats ou futurs candidats : le jury n'attendait pas l'intégralité de ces développements, et les points essentiels attendus ont été précisés pour chaque question. Toutefois, le jury a inversement déploré le trop grand nombre de copies lacunaires, soit que les candidats semblaient avoir volontairement fait l'impasse sur telle question, voire telle partie complète, soit qu'une mauvaise gestion du temps leur empêchait de traiter correctement les dernières questions, en particulier la stylistique et la question de mise en situation professionnelle qui représentent pourtant chacune un quart de la note finale. Les meilleures copies sont celles qui ont traité l'ensemble des questions, et qui ont témoigné de compétences dans l'ensemble des champs du savoir représentés dans l'épreuve.

Il va de soi qu'on ne peut bien réussir l'épreuve que si on y est bien préparé, en particulier par la fréquentation quotidienne de différentes grammaires tout au long de la période de préparation, par des exercices permettant de se confronter à l'analyse d'occurrences, par des devoirs en temps limité pour apprendre à gérer le temps de l'épreuve. Les candidats ont la liberté de traiter les questions dans l'ordre qu'ils souhaitent sur leurs copies, l'essentiel étant qu'elles soient nettement identifiées ; toutefois, les candidats gagnent souvent à traiter les questions dans l'ordre, notamment en français moderne où elles peuvent être liées : ainsi, les réponses développées en lexicologie ou grammaire peuvent aider au repérage et à l'analyse de formes dans le commentaire stylistique. Bien réussir l'épreuve implique aussi que le candidat ne fasse pas seulement preuve d'un savoir sur la langue, mais qu'il démontre également sa propre maîtrise de la langue française dans le soin qu'il apporte à son orthographe et sa syntaxe dans l'ensemble de sa copie.

Le présent rapport s'adresse aux (futurs) candidats, mais aussi aux préparateurs. De ce fait, nous avons précisé, en général en préambule du corrigé de chaque question, quels étaient les éléments de réponse attendus, et quels étaient ceux qui ont pu faire l'objet d'une valorisation dans la notation.

HISTOIRE DE LA LANGUE

Les copies qui ont traité le sujet d'ancien français pour la session 2019 sont dans l'ensemble satisfaisantes : très peu de copies blanches ou lacunaires, un effort d'organisation dans les réponses, en particulier pour les questions de vocabulaire et de syntaxe et un soin porté à l'expression pour la traduction. De toute évidence, les candidats se sont préparés à l'épreuve avec sérieux pour maîtriser le système médiéval et ses catégories grammaticales. Comme l'an dernier, le texte proposé était assorti d'une traduction et de notes, facilitant ainsi la compréhension des candidats. Il faut rappeler que l'exercice de traduction est le moyen le plus sûr de tester l'aptitude d'un futur enseignant de français à manier le français moderne, sa syntaxe, son vocabulaire et son orthographe. En dépit des aménagements apportés à l'épreuve, l'esprit de celle-ci reste le même que les années précédentes puisqu'il s'agissait une fois encore de demander aux candidats de réfléchir sur l'histoire de la langue suivant une approche diachronique en vocabulaire et morphologie, et synchronique en syntaxe, et de mobiliser pour cela des connaissances acquises lors de la préparation. Les questions posées ne présentaient en effet aucune difficulté et relevaient de questions de cours classiques.

1) Traduction

a) **Traduisez le texte du vers 8 (« Las, que faz je ») jusqu'à la fin.**

Le texte était extrait du *Roman de la Rose* et évoquait un épisode de la mythologie grecque pouvant être connu des candidats : le sculpteur Pygmalion tombe amoureux de la statue qu'il a sculptée.

Texte à traduire :	Traduction littérale :
<p>« Las, que faz je ? dist il, dor gié ? Maint ymage ai fet et forgié qu'an ne savoit prisier leur pris, n'onc d'aus amer ne fui seurpris. Or sui par ceste maubailliz, par lui m'est tout li sans failliz. Las, don me vint ceste pansee ? Comment fu tele amor pansee ? J'aime une ymage sourde et mue, qui ne se crosle ne se mue ne ja de moi merci n'avra. Tele amor, comment me navra ? Qu'il n'est nus qui parler an oie, qui touz esbahir ne s'an doie. Or sui je li plus fos du sicle ! »</p>	<p>« Hélas, que fais-je ? dit-il, est-ce que je dors ? J'ai fabriqué et forgé de nombreuses statues dont on ne pouvait estimer le prix, et jamais je n'ai ressenti d'amour à leur égard. Maintenant, je suis maltraité par celle-ci : à cause d'elle, le bon sens me fait entièrement défaut. Hélas, d'où me vint cette pensée ? Comment un tel amour fut-t-il conçu ? J'aime une statue sourde et muette, qui ne bouge pas et ne remue pas et qui n'aura jamais pitié de moi. Comment un tel amour me blessa-t-il ? Car il n'y a personne qui, entendant parler de cela, ne doive en être tout ébahi. Vraiment je suis l'homme le plus fou du monde ! »</p>

Remarques :

Le texte en ancien français ne posait pas de difficulté particulière, à l'exception des vers *Qu'il n'est nus qui parler an oie, / qui touz esbahir ne s'an doie*, qui impliquaient de reconnaître le verbe *oir* au subjonctif derrière *oie* (et non une oie) pour être bien compris. Dans l'ensemble de la traduction, les contresens et faux-sens ont été pénalisés selon leur gravité. Pour en limiter le nombre, toutefois, les vers précédant immédiatement le passage à traduire ont été donnés en traduction, comme l'année précédente, et quelques notes aidaient également à comprendre certains termes plus rares ou à l'orthographe possiblement déconcertante (*maubailliz*, « mailtraité » ; *sans*, « sens » ; *se crosle*, « bouge »). Il n'en reste pas moins qu'une traduction trop fortement décalquée du texte d'ancien français n'était pas toujours heureuse : si le jury a accepté « image » pour *ymaiges*, il a en revanche refusé « navra » pour *navra* (« blessa ») ou « siècle » pour *sicle* (« monde »). Pour ce dernier mot, son acception temporelle (« durée de cent ans ») apparaît seulement à la fin du XIII^e siècle, et n'était pas pertinente dans le contexte.

Une bonne traduction doit être complète : toute absence de traduction d'un vers a été pénalisée. Une bonne traduction doit être précise : *vint* dans *don me vint ceste pansee ?* est un verbe au passé simple, et non au présent ; *tout* dans *par lui m'est tout li sans failliz* ne pouvait appartenir au groupe sujet, car sinon le terme aurait pris la forme *toz*. Une bonne traduction doit aussi être cohérente de part en part : ainsi le vers *ja de moi merci n'avra* a parfois été compris à contresens, comme si le sculpteur, dont on a rappelé qu'il était amoureux, disait ne jamais vouloir accorder sa merci à sa création, alors que dans ce passage, justement, il se désespère d'éprouver un amour pour ce qui n'est, à ce moment du récit, qu'un objet. Une bonne traduction, enfin, doit être écrite dans un français correct : on rappellera donc que les interrogations directes

avec sujet nominal se font avec une inversion complexe (« Comment un tel amour me blessa-t-il ? » et non « Comment un tel amour me blessa ? »)

b) Justifiez votre traduction de *merci* (v. 18) à partir d'une brève étude lexicale de ce mot.

Le jury attendait les principaux sens du mot en ancien français, ainsi qu'une brève évolution jusqu'au français moderne. Les autres informations trouvées dans les copies (étymon latin, paradigme morphologique et sémantique) ont fait l'objet d'une valorisation lorsqu'elles étaient correctes et pertinentes.

Rappelons là encore qu'une orthographe correcte est attendue et que le substantif *merci* ne prend pas de *e* final en français moderne comme le jury a pu le trouver dans de nombreuses copies.

Origine : le substantif féminin *merci* est issu de *merces* (accusatif *mercedem*) « somme payée pour un travail ». Du latin classique à la basse latinité, le mot a connu des glissements de sens en raison de sa fréquence d'emploi dans les échanges quotidiens et a pris les significations suivantes :

- le prix payé pour un travail, d'où le sens de « salaire, gage » ;
- par emploi figuré, la « récompense »,
- la faveur accordée à quelqu'un, dans un mouvement de bienveillance.

Sens en Ancien français : Dans la culture et la société médiévales, c'est le sens de « faveur » qui s'impose, de « grâce » que l'on accorde ou que l'on refuse.

En effet, dans ses emplois, *merci* implique deux acteurs : l'un qui, par son pouvoir, sa victoire, est en mesure d'accorder une grâce : Dieu, un puissant, une dame aimée, etc. ; l'autre qui est dans la situation de la réclamer : le pécheur, le vaincu, l'amant, etc. Aussi *merci* se rencontre dans des expressions comme *demander/ crier/ requerre/ prier merci*, qui sont des appels à la pitié, celle d'un adversaire au combat, ou celle de Dieu ; *pour Deu merci* signifie « par la grâce de Dieu ». En retour, *avoir merci* signifie « avoir pitié ». La formule *la Dieu merci*, où l'ordre des mots latins demeure, a été conservée sous la forme figée *Dieu merci*, qui n'est plus comprise comme une formule propitiatoire mais comme un simple remerciement.

Dans le texte, *merci* peut avoir :

- le sens de « pitié », sentiment que la statue ne pourra jamais éprouver envers son sculpteur,
- mais peut aussi désigner, dans un contexte amoureux, la « faveur » qu'elle pourrait lui accorder si elle était vivante, c'est-à-dire « le don d'elle-même ».

Comme *merci* comporte l'idée d'une grâce sollicitée, il est devenu un terme de politesse utilisé comme préalable à la demande. Après le don, il exprime aussi la gratitude de celui qui a obtenu une faveur. C'est dans cet emploi qu'il s'est fixé en français moderne.

Champ lexical : *Merci* a pour synonymes *dangier*, *bandon* qui désignent eux aussi le « bon vouloir », la faveur accordée à qui la réclame, ainsi que *guerredon* référant plus particulièrement à « ce qui est donné en retour », « le cadeau ».

Champ morphologique : Le verbe *mercier* signifie « récompenser », « remercier » ; le composé *remercier* prendra par antiphrase, au XVII^e siècle, le sens de « licencier ». Le substantif *merciement*, qui désigne à l'origine une redevance, est conservé en français moderne avec le préfixe *re-*.

Sens en français moderne : Les deux valeurs de « grâce » et de « gratitude » se sont maintenues, mais elles sont distinguées par le genre.

- au féminin, *merci* désigne la « grâce », dans des expressions comme *Dieu merci, une lutte sans merci, Dieu merci, tenir quelqu'un à sa merci*.
- au masculin, *merci* est une formule de politesse (*un grand merci*) qui peut aussi accompagner un refus : *non merci*.

2) Morphologie

Expliquez la formation du paradigme auquel appartient *savoit* (< **sapeat*) puis décrivez, d'un point de vue graphique et phonique, l'évolution de la désinence *-oit* depuis la période médiévale jusqu'à aujourd'hui.

La question portait sur l'imparfait. Conformément à ce qu'indiquait le rapport 2017, la question de morphologie mobilisait « les aspects graphiques et phonétiques » de la langue, en vue « de comprendre ou d'expliquer des faits saillants du français moderne (en particulier en matière d'orthographe) ». De fait, l'imparfait est une forme verbale relativement stable depuis l'ancien français : si elle n'a pas varié dans sa morphologie, elle a en revanche connu une régularisation graphique au XIX^e siècle, lorsque *-oi* est devenu *-ai* pour faire coïncider phonie et graphie. Or, c'est l'ancien français, justement, qui permet d'expliquer cette graphie *-oi*, qui a perduré si longtemps et que l'on trouve dans les éditions de textes antérieurs au XIX^e siècle.

En raison du libellé de la question, l'évolution du radical du verbe n'était pas attendue, et il n'était pas nécessaire d'expliquer en détail les désinences des P1, 2, 4, 5 et 6. Il convenait en revanche de bien prendre en considération la totalité de la question, et le jury attendait donc :

- un commentaire de la variété relative du système latin de l'imparfait et/ou son homogénéisation durant les premiers siècles de notre ère ;
- un commentaire de l'évolution de la diphtongue notée *oi*, de l'ancien français au français moderne ;
- un commentaire portant sur la graphie et/ou le rapport entre la phonie et la graphie.

Rappelons, pour les transcriptions phonétiques, que les candidats peuvent utiliser au choix l'API (alphabet phonétique international) ou l'alphabet des romanistes.

Identification de la forme : imparfait de l'indicatif.

Le paradigme de *savoit* à l'époque du texte est le suivant : *savoie, savoies, savoit, sav(i)iens ou sav(i)ions, sav(i)iez, savoient*.

Ce paradigme présente une homogénéité remarquable de ses formes : un infixe *oi(e)* aux P1, 2, 3 et 4, un infixe *(i)i* aux P4 et 5. La structure morphologique de l'imparfait peut être synthétisée ainsi : base atone + morphème d'imparfait + morphème de personne.

Formation de l'imparfait de l'indicatif

L'histoire de l'imparfait depuis le latin classique explique sa simplicité morphologique, que l'on ne trouve pas pour d'autres temps comme le présent de l'indicatif. Pourtant, en latin classique, la morphologie de l'imparfait de l'indicatif présentait une certaine variété.

L'imparfait latin était formé à partir du morphème *-ba-* ajouté au radical par l'intermédiaire de la voyelle *a* (verbes de la 1^{ère} conjugaison), *e* (verbes de la 2^e et 3^e conjugaisons), *ie* (verbes de la 3^e conjugaison mixte et de la 4^e conjugaison). Ce système s'est simplifié avec l'extension de la terminaison *-éba-* à tous les verbes, devant la désinence de personne.

En gallo-roman, le *b* se désarticule. Tous les verbes présentent alors la désinence *-éat* (morphème de temps *éa-* suivi du morphème de personne *-t*) à la P3 de l'imparfait.

Ultimeurement, au VI^e siècle, la voyelle *é* (accentuée) se diphtongue, ce qui explique, pour la période médiévale, la graphie *-oi*. À la même époque, le *a* final évolue en [ə] puis disparaît à la P3 devant le *t*.

Description de l'évolution de la désinence *-oit* issue de *-éat*

La désinence *-oit* se décompose en un morphème de temps (*oi*) et un morphème de personne (*t*).

Le morphème de personne *-t*, marque exclusive de la P3 dans la conjugaison latine, reste le morphème dominant de la P3 dans le système verbal de l'ancien français (et du français moderne). Il ne se prononce plus dès la période médiévale, mais il est conservé à l'écrit en tant que morphogramme.

C'est la diphtongaison française du [e] tonique et libre qui est à l'origine de la graphie particulière en *oi* des P1, 2, 3 et 6 de l'imparfait de l'indicatif en ancien français. Cette diphtongaison, qui a eu une importance considérable dans l'histoire de notre langue (elle est à l'origine des graphies *oi* ou *ai* dans de nombreux mots), s'est développée ainsi :

- VI^e siècle : le [é] tonique se diphtongue en [éi].
- À la période médiévale (au début du XII^e siècle), la diphtongue évolue en [ói]. C'est à ce moment-là que se fixe la graphie *oi*.
- L'évolution phonétique se poursuit au cours des XII^e et XIII^e siècle : les segments de la diphtongue se rapprochent, puis le premier se consonnifie. Le résultat phonétique est [wɛ].
- Entre le XIV^e et le XVI^e siècle, la semi-consonne s'amuït. La prononciation actuelle [ɛ] est alors en place mais la graphie reste *oi*.

La graphie conservatrice *oi* s'est donc maintenue depuis le XII^e siècle pour les désinences de l'imparfait (P1, 2, 3, et 6) et c'est elle que l'on trouve dans les premiers imprimés. Le digraphe *ai*, qui notait déjà la prononciation de [ɛ] dans certains mots (*raison, palais...*) est proposé dès 1675 par des grammairiens en remplacement de *oi* à l'imparfait. Cette graphie *ai* est par la suite fortement préconisée par Voltaire, mais elle n'est admise par l'Académie qu'en 1835.

3) Syntaxe

Étudiez l'ordre des mots du vers 8 (« Las, que faz je ») jusqu'au vers 13 (« m'est tout li sans failliz »).

Le sujet semble avoir dérouté un certain nombre de candidats, soit qu'ils se sont intéressés à l'ordre des mots à l'échelle du syntagme (place de l'adjectif par rapport au nom, par exemple) et non à celle de la phrase, soit qu'ils n'avaient pas conscience que l'ordre des mots n'a pas toujours été celui que nous connaissons aujourd'hui. Si une partie de l'intérêt de la question, pour un futur enseignant de collège ou de lycée, réside dans la comparaison que l'on peut faire avec le français moderne, et si toute réflexion de ce type était bienvenue et a été valorisée, celle-ci ne pouvait s'appuyer que sur la connaissance des constructions syntaxiques propres à l'ancien français.

Il convient par ailleurs de rappeler que le jury attend pour cette question une réponse structurée, précédée d'une courte introduction définissant la notion, et organisée selon un plan cohérent.

Introduction

Sujet / Verbe / Complément sont les trois grands types de constituants de la phrase, la fonction Complément étant à prendre au sens large de complément incident au verbe, de complément de phrase et d'attribut.

Dans la phrase assertive, le latin classique privilégiait l'ordre phrastique Sujet-Complément-Verbe, mais, dès le latin vulgaire, la tendance est de réserver la place médiane au Verbe. Cette position restera majoritairement celle de l'ancien français, langue typologiquement à verbe second (V2). Dès 1892, R. Thurneysen posait les principes de ce que l'on a appelé depuis la « loi de Thurneysen » : en ancien français, dans une proposition assertive, le verbe occupe la deuxième place accentuelle après un constituant syntaxique majeur, ce qui amène deux possibilités pour l'ordre des mots : Sujet-Verbe-Complément ou Complément-Verbe-Sujet. Cette structure obéit à des critères communicationnels, l'ordre des constituants s'alignant sur la structure thème-rhème.

Cette souplesse syntaxique est corollaire d'un facteur rythmique : au moins jusqu'à la fin du XII^e siècle, la zone préverbale, la zone verbale et la zone postverbale sont trois zones obligatoirement toniques et ne peuvent être occupées par des éléments atones. La première zone (zone préverbale) peut être composée de plusieurs constituants prédicatifs : compléments circonstanciels, adverbes, compléments d'objet, sujet. Des mots atones peuvent cependant précéder cette zone préverbale, ce sont les conjonctions de coordination et de subordination, des adverbes de discours, des apostrophes, des interjections. Tous ces éléments sont dits « hors phrase ».

La souplesse syntaxique de l'ancien français est bien sûr également favorisée par le système de la déclinaison qui permet de distinguer morphologiquement la fonction grammaticale des différents éléments phrastiques jusqu'au XIII^e siècle.

Dans la phrase assertive, la grande différence entre l'ancien français et le français moderne est donc que notre langue moderne privilégie l'ordre des mots Sujet-Verbe-Complément. En revanche dans la phrase interrogative, en ancien français, l'ordre Verbe-Sujet est l'ordre normal.

C'est à partir de la place du Verbe dans la proposition que l'on va donc étudier l'ordre des constituants dans l'extrait, et que l'on pourra mesurer les particularités de l'ancienne langue mais aussi ses similitudes avec la langue actuelle.

Nous étudierons dans un premier temps les propositions à verbe second, ce qui nous amènera à distinguer trois cas de figure puis, dans un second temps, nous observerons deux structures dans lesquelles le verbe est en position initiale.

1. Propositions à Verbe médian

a) Sujet - Verbe - Complément

Cette construction qui va s'imposer en français moderne est déjà fréquente en ancien français, d'abord dans les subordonnées, puis en phrase autonome. Elle correspond à une appréhension logico-syntaxique de l'énoncé qui place l'agent du procès devant le verbe dont il gouverne l'accord.

1 seule occurrence dans l'extrait :

- *qu'an ne savoit prisier leur pris* (v. 12). Dans cette proposition subordonnée, le sujet *an*, pronom indéfini prédicatif, est précédé, dans la zone extraphrastique, de la conjonction de subordination *qu'* élidée.

b) Complément - Verbe - Sujet

Comme on l'a expliqué en introduction, la postposition du sujet est une structure typique de l'ancien français, dès lors que la première place est saturée par un constituant prédicatif autre que le sujet. C'est une tendance forte des textes en vers.

- *Par lui m'est tout li sans failliz* (v. 13), le complément circonstanciel en tête de phrase entraîne la postposition du sujet *li sans*.

En ancien français, l'expression de l'interrogation s'effectue essentiellement par la postposition du sujet, et donc la séquence Verbe-Sujet (voir ci-après). Celle-ci peut être précédée d'un mot interrogatif, produisant la structure Complément-Verbe-Sujet.

- *que faz je* (v. 8) : interrogation directe partielle, introduite par le pronom interrogatif *que*.

c) Complément - Verbe - Pronom sujet omis

Une conséquence fréquente de la structure V2 est l'omission courante du sujet quand celui-ci est un pronom personnel. Le phénomène se raréfie à partir du XIII^e siècle, mais il est présent dans :

- *Maint ymage ai fet et forgié* (v. 9) : on trouve un COD en position 1, et le pronom personnel sujet de la P1 est omis.
- *n'onc d'aus amer ne fui seurpris* (v. 11) : un adverbe (*onc*) et un complément d'agent occupent la position 1 ; le pronom sujet de la P1 est omis en position 3.
- *Or sui par ceste maubailliz* (v. 12) : l'adverbe prédicatif *or* est en position 1 ; le sujet de la P1 est omis.

2. Propositions avec Verbe à l'initiale

On peut trouver des cas d'antéposition absolue du Verbe dans deux cas particuliers : en interrogation et en incise.

- *dor gié ?* (v. 8) : l'incomplétude de l'énoncé tient à son ouverture sur une réponse qu'il appelle et qui est censée terminer le couple pragmatique question/réponse. La postposition est de mise, que le sujet soit un pronom, comme c'est le cas dans le vers cité, ou un substantif (contrairement à l'usage du français moderne)
- *dist il* (v. 8) : l'ordre Verbe-Sujet rend compte d'une incomplétude de l'énoncé, ouvert sur la suite du discours.

Conclusion

Une comparaison s'impose avec le français moderne dont on trouve déjà dans le texte trois exemples de constructions canoniques :

- postposition du sujet dans l'interrogation totale ;
- postposition du sujet en incise ;
- sujet en tête de phrase dans la proposition subordonnée relative *Qu'an ne savoit prisier leur pris*.

L'agencement propre à l'ancien français, dans les propositions assertives où les compléments saturent la zone préverbale et où le pronom personnel sujet est omis, reste toutefois dominant.

1) **Orthographe et lexicologie**

Étudiez, d'un point de vue orthographique, morphologique et sémantique, le mot « indépendance » (I. 3).

La question d'orthographe et lexicologie portait, comme lors de la session précédente, sur un seul mot qu'il fallait étudier selon trois approches complémentaires : orthographique, morphologique et sémantique. Il convient toutefois de se souvenir que l'étude d'un mot n'est pas le seul type de question qui peut être proposé aux candidats, mais qu'ils peuvent être interrogés sur tout type d'objet mettant en jeu des éléments d'orthographe, de morphologie et de sémantique, comme cela a été le cas lors de la session 2017 qui comportait une question portant sur les affixes.

Cette année, il était donc demandé aux candidats d'étudier le mot *indépendance* sur les trois plans, c'est-à-dire de commenter les phénomènes de concordance ou de discordance entre la graphie du mot et sa prononciation (orthographe), d'identifier les morphèmes composant le mot et le rattachant à d'autres mots de la même famille (morphologie), et enfin de préciser les différents sens du mot en langue et en contexte (sémantique).

La question a dans l'ensemble été bien traitée par les candidats, qui ont mobilisé les outils d'analyse adéquats. Précisons simplement que si aucun plan n'était attendu en particulier pour cette question, une structuration selon les différents plans d'analyse (orthographe, morphologie, sémantique) permettait aux candidats de ne pas oublier de traiter tel ou tel aspect de la question comme cela a parfois été le cas. Cette structuration, commode pour la clarté du propos, n'implique toutefois pas une rupture entre les différents niveaux d'analyse, et le jury a valorisé les copies qui ont su montré comment la morphologie du mot pouvait expliquer en partie son orthographe et son sémantisme.

Orthographe :

La transcription phonétique du mot est la suivante : [ɛ̃depɑ̃dɑ̃s].

Le jury attendait des candidats qu'ils mettent l'accent sur les phénomènes orthographiques les plus significatifs, ceux qui peuvent poser problème dans l'apprentissage de l'orthographe par les élèves, mais qui n'en ont pas moins une explication ; il faut par conséquent éviter les plans tout faits qui passent en revue systématiquement et sans aucun discernement la correspondance entre phonèmes et graphèmes ; cette question exige de la réflexion de façon à ne retenir que ce qui est pertinent :

- Du point de vue strictement orthographique, on observe deux graphèmes pour le même phonème nasalisé [ɑ̃] : les digrammes (couples de lettres renvoyant à un phonème unique) *an* et *en*. Un autre son est nasalisé ([ɛ̃]) et transcrit par son archigraphème *in*. La graphie des trois sons nasalisés s'explique ici en partie par la morphologie (voir ci-dessous).
- On doit également rappeler que le graphème *c*, dont la valeur de base est [k], se prononce [s] devant les lettres *e*, *i*, *y*.
- L'accent est aigu dans la seconde syllabe selon la loi de position qui fait qu'un phonème vocalique est fermé en syllabe ouverte (c'est-à-dire achevée par un son vocalique). L'accent aigu marque cette fermeture de l'aperture.

Morphologie :

Le substantif féminin *indépendance* est un mot construit par dérivations, préfixale et suffixale, successives à partir de l'adjectif verbal *dépendant* issu d'une conversion du participe

présent de *dépendre*. Le jury attendait ici des candidats qu'ils identifient nettement les différents morphèmes composant le mot, à savoir le préfixe *in-* et le suffixe *-ance*, et qu'ils sachent en donner les caractéristiques :

- Le préfixe négatif *in-*, adjoind à une base adjectivale (ou plus rarement nominale), engendre des antonymes : la dérivation préfixale a donc un effet sémantique. La consonne du préfixe ne s'assimile pas lorsqu'elle est, ce qui est le cas ici, devant la lettre *d*.
- Le suffixe *-ance* (du latin *-antia*) sert à former des substantifs féminins à partir d'une forme d'origine verbale en *-ant*, qui a elle-même pu engendrer un adjectif en *-ant* : le dérivé est un substantif abstrait marquant la qualité indiquée par la base (*dépendant/dépendance*, *indépendant/indépendance*, sur le modèle de *tolérant/tolérance*). Parallèlement, les mots issus d'adjectifs verbaux en *-ent* reçoivent le suffixe *-ence* : *permanent*, *permanence*.

Ont par ailleurs été valorisées les réflexions portant sur la base verbale *dépendre* (étymon latin *dependere*, « être suspendu à », d'où au figuré « dépendre de », de *pendere*, de sens proche). Le français moderne comporte deux verbes *dépendre*, liés étymologiquement mais introduits comme homonymes dans les dictionnaires : 1) *dépendre* transitif direct, dont le sens est « détacher quelque chose qui était suspendu », pensé comme un mot dérivé (préfixe *dé-*, base *pendre*) ; 2) *dépendre* transitif indirect, issu d'une dérivation faite en latin et aujourd'hui devenue inconsciente, dont le sens est « être lié (à quelqu'un ou à quelque chose) par une relation de subordination, de solidarité ou de causalité ». *Dépendance* est formé sur ce second verbe ; toutefois, le jury a accepté dans les copies les raisonnements visant à remotiver le lien sémantique entre *pendre* et *dépendre* par le passage du propre au figuré (« être suspendu », d'où « être sous l'autorité, sous l'influence de »).

Sémantique :

L'étude sémantique doit comporter une analyse des sens du mot en langue, et du sens du mot dans le contexte de l'extrait.

Sens en langue

En confrontant *dépendance* et *indépendance*, on peut constater les faits d'antonymie.

La *dépendance* désigne « le fait d'appartenir, ou d'être soumis, voire aliéné à quelqu'un ou à quelque chose », et aussi « le fait qu'une chose découle d'une autre ». Le mot désigne encore « le fait pour une personne de dépendre de quelqu'un ou de quelque chose », et a pour synonymes *asservissement*, *assujettissement*, *servitude*, *soumission*, *subordination*, *aliénation*, *sujétion*. Le pluriel ayant un effet concrétisant, *les dépendances* peuvent dénommer l'annexe ou les annexes d'un bâtiment.

L'*indépendance* peut désigner « le fait de ne pas dépendre de quelqu'un ou de quelque chose », ce qui rejoint, pour les personnes ou les groupes de personnes, le fait d'être libre ou émancipé. Pour les choses, le mot dénomme aussi « l'absence de relation ou de corrélation entre deux faits ». Pour un État, *l'indépendance* est l'autonomie : *les guerres d'indépendance*.

L'*indépendance* peut aussi désigner « un esprit anti-conformiste » : un *esprit indépendant* se détermine en dehors des normes ou de la *doxa*.

Spécialement : l'*indépendance* est l'état de celui qui subvient à ses besoins matériels, ne dépend par conséquent de personne sur un plan financier.

Sens du mot dans le texte

Introduit comme un prédicat par le présentatif *il y a*, et précédé par l'article indéfini qui l'actualise et le particularise, ce substantif se transforme en thème pour recevoir ensuite un prédicat sous la forme d'une relative attributive : *qui tient de l'absence de la terre*.

Le complément circonstanciel intégré au groupe verbal éclaire également le sens : *dans la vie périlleuse du marin* fournit la cause de cette *indépendance*. Et cette cause se corrèle du point de vue sémantique à ce qu'exprime la relative attributive. Le marin quitte tous les asservissements qui sont liés à la vie ordinaire sur la terre, il échappe par sa condition à tout ce qui aliène les autres hommes, et à ses propres asservissements qu'il connaît dans sa vie sur la terre ferme. Cette *indépendance* fonctionne comme l'hyperthème qui introduit l'énumération de toutes les sujétions qui sont abandonnées *dans la vie périlleuse du marin* et qui sont données jusqu'à la ligne 7 : ... *plus de politique*. C'est donc la liberté absolue du marin qui est ainsi mise en valeur par un mot dont l'étymologie est réactivée : « le fait que le marin ne soit plus suspendu à rien ».

2) Grammaire

Vous étudierez, dans un commentaire organisé, la fonction sujet depuis « La langue même » (l. 7) jusqu'à « écueil battu de la lame » (l. 14).

Du point de vue méthodologique, rappelons que le simple relevé des occurrences du corpus ne saurait suffire et que trop de candidats se contentent de ce travail indigent. La meilleure méthode de traitement est celle qui témoigne d'une compréhension des enjeux de la question, et ces enjeux découlent d'un savoir théorique exposé dès l'introduction. Signalons qu'on aura tout intérêt à éviter les plans qui pourraient convenir à tous les sujets : 1- Morphologie, 2- Syntaxe. Soit le plan se fonde sur la morphologie, soit il se fonde sur la syntaxe, soit encore sur la sémantique, même si bien sûr ces trois fondements de la réflexion grammaticale seront sollicités dans le corps du développement. La meilleure stratégie s'attachera en outre à mettre en valeur les occurrences problématiques.

La question de la « fonction sujet » a pu paraître simple à traiter aux candidats. Elle a pourtant été fortement discriminante, d'une part parce que certains candidats ont révélé leurs difficultés à identifier nettement le sujet de certaines propositions (par exemple dans la proposition subordonnée relative « des créatures dont le vêtement, les goûts, les manières, le visage, ne ressemblent point aux peuples autochtones »), d'autre part parce que, dans de nombreuses copies, les candidats se sont contentés d'une simple identification des sujets, parfois non reliés aux verbes, sans proposer de test d'identification ni approfondir davantage l'analyse : nature des mots composant le sujet (groupe nominal, pronom, *etc.*), place du sujet dans la phrase, interprétation sémantique du sujet, notamment.

L'enjeu de la question de grammaire n'est pas simplement d'identifier et de nommer les procédés linguistiques, mais aussi et surtout d'expliquer le fonctionnement de la langue, dans une approche réflexive des faits de langue dans les textes. À ce titre, la question de la « fonction sujet » est fondamentale car elle met en jeu la compréhension même des phrases et impose des analyses mobilisant les plans syntaxique (place du sujet par rapport au verbe), morphologique (sujet morphologiquement marqué ou non), sémantique (identification du référent désigné par le sujet dans le cas des termes à référence déictique ou anaphorique), textuel (rôle du sujet dans la relation thème-rhème structurant les phrases et les paragraphes).

Rappelons, même si ces attentes sont souvent bien connues des candidats, que l'analyse des occurrences doit être précédée d'une introduction définissant la notion et que la réponse doit être structurée selon un plan adapté au sujet proposé. Un plan a très largement prédominé dans les copies : celui consistant à classer les occurrences selon la nature des mots (sujet formé d'un nom ou d'un groupe nominal, d'un pronom, *etc.*). Ce plan était tout à fait possible – et c'est celui que nous reprendrons ici – mais il a trop souvent conduit les candidats à une approche

purement descriptive qui se limitait à un simple étiquetage de la nature des mots composant les différents groupes sujets. D'autres plans auraient permis une meilleure problématisation de la notion : par exemple un plan distinguant les sujets dont la fonction est marquée morphologiquement (cas de certains pronoms), de ceux qui ne le sont pas ; ou bien un plan classant d'une part les occurrences où sont alignés le sujet syntaxique (qui gouverne l'accord avec le verbe), le sujet thématique (qui est le thème) et le sujet sémantique (qui fait l'action ou est le siège du procès), et d'autre part les occurrences où cet alignement n'est pas fait, pour mieux les mettre en valeur et surtout les comprendre : la voix passive où le sujet sémantique est basculé en rhème et où le thème est le patient ; l'inversion du sujet due à son basculement de thème en rhème.

Dans l'analyse, ont été valorisées les copies effectuant des manipulations sur les occurrences, car les tests favorisent une approche maîtrisée et réfléchie de la langue, au rebours d'une attitude qui consiste à s'appuyer sur la simple intuition. On pouvait signaler ici que le repérage du sujet se fait traditionnellement à l'aide de la question « Qui est-ce qui +V ? », qui demande néanmoins une adaptation pour les entités inanimées (*La vie passe à toute allure / Qu(e)'est-ce qui + passe à toute allure?*) et présente des blocages aux personnes autres que la P3 et la P6 en raison de la forme figée du verbe (*Nous allons au cinéma/ *Qui est-ce qui allons au cinéma ?*). On lui préférera donc le clivage « c'est... qui +V », qui permet de couvrir plus de réalisations phrastiques et qui s'oppose au clivage en « c'est ... que » pour l'identification des compléments du verbe ou de la phrase.

Introduction

Le terme de *sujet* est ambigu. C'est pourquoi la question invitait les candidats à étudier la « fonction sujet ».

Le terme de *sujet* est un emprunt au bas latin *subjectum* qui peut désigner avec *suppositum*, le sujet grammatical ou ce dont on parle, « substance », lui-même issu d'une expression grecque signifiant « ce qui sert de fondement à une discussion, texte, matière », et rejoint ce que nous appelons aujourd'hui le « thème » dans l'analyse de la structure informationnelle des énoncés. De fait, dans la phrase canonique de base, la fonction sujet recoupe le plus souvent le thème du point de vue informationnel (support de l'énoncé), auquel s'ajoute le rhème ou propos (qui prédique sur le thème).

Sur les plans morphologique et syntaxique, toujours dans la phrase canonique de base, la « fonction sujet » combine les caractéristiques suivantes ¹ :

- le sujet forme le premier des deux éléments nécessaires à la constitution de la phrase canonique assertive, est antéposé au verbe et difficilement déplaçable ;
- il régit l'accord du verbe en personne et en nombre (et aussi en genre pour les participes passés) ;
- il est un constituant nominal, c'est-à-dire formé d'un nom ou de son équivalent (nom propre, GN simple ou expansé, pronom, infinitif, proposition subordonnée conjonctive complétive) ;
- c'est le seul élément qui puisse être extrait de la phrase au moyen de la locution *c'est...qui*.

¹ M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, 7^e édition, Paris, PUF, 2018, p. 243-245.

Cette définition initiale peut appeler certaines précisions, qui n'étaient pas attendues dans les introductions des copies, mais qui pouvaient être mobilisées dans les analyses.

Plan sémantico-référentiel

Étudier la « fonction sujet » dans un texte consiste à identifier le sujet du verbe en tant que participant au procès exprimé par le verbe, sous un rôle sémantique ou un autre, en tant qu'entité animée ou non (« Pierre casse la branche »/« la branche casse », « Pierre reçoit des fleurs »/« Pierre reçoit une gifle »). L'entité sujet peut jouer le rôle d'agent à l'origine du procès dans une phrase à la forme active (« Le chat mange la souris ») ou de patient dans une phrase à la forme passive (« La souris est mangée par le chat »).

La fonction sujet est alignée avec le thème du point de vue informationnel dans les phrases organisées de façon simple du point de vue de l'information comme *Marie va au cinéma*, mais cela n'est pas systématique, notamment dans les cas de postposition du sujet. À l'échelle du texte, l'analyse des sujets des verbes met en évidence la continuité thématique, via notamment les phénomènes de reprise ou anaphore.

Notons que le sujet du verbe peut ne référer à aucune entité dans le cas de sa réalisation impersonnelle (*il pleut*).

Plan syntaxique (ordre et construction)

En français moderne, le sujet est situé à la gauche du verbe dans la phrase assertive, mais il existe des cas d'inversions après certains adverbes (*Ainsi/Peut-être décidera-t-il de la quitter*) et dans les propositions subordonnées comme la relative non introduite par *qui* (*l'homme que rencontra Pierre*), ainsi que dans la phrase interrogative (*Viens-tu demain ?*) voire exclamative (*Est-il pas formidable ?*), et l'incise (*dit-il*). L'inversion n'est pas obligatoire dans tous les cas de figure.

Le sujet peut ne pas être exprimé dans certaines constructions figées (*Peu m'importe*), à l'impératif (*Allons-y*), ou lorsque la situation d'énonciation donne accès au sujet du verbe (cas de l'infinitif : affiche sur la porte « pousser » s'adressant à tout lecteur) ou lorsque celui-ci est déjà faible référentiellement (*faut pas faire ça*). Il existe donc des cas de non expression du sujet du verbe.

Plan morphologique (forme et accord)

Le sujet du verbe relève de la classe d'équivalence GN. En français moderne, avec la disparition du système de déclinaison bi-casuelle de l'ancien français, le sujet n'est plus marqué sur le plan morphologique sauf pour certaines catégories de mots comme les pronoms personnels (à certaines personnes) ou relatifs.

Comme le sujet régit le verbe d'un point de vue formel, le sujet et le verbe doivent présenter les mêmes traits morphologiques (identité de genre, nombre, personne), mais certaines formes de groupes nominaux expansés (contenant notamment d'autres GN coordonnés ou juxtaposés) ou à déterminant complexe (quantificateur par exemple) peuvent poser des problèmes d'accord.

Problématique

On pouvait formuler une problématique à partir de la confrontation des critères définitoires mentionnés : Quelles sont les réalisations de la fonction sujet dans cet extrait ? Dans quelle mesure le sujet grammatical est-il aligné avec le sujet thématique (thème) et le sujet sémantique (actant du procès) ?

Plan

Étant donné les occurrences du texte, on proposera un plan morphologique (selon les catégories grammaticales) :

- I. Les sujets nominaux/sous forme de GN
- II. Les sujets pronominaux

Pour la clarté du corrigé, le groupe sujet et ses constituants internes sont repérés à l'aide de crochets, le sujet à étudier est souligné et le verbe mis en gras. Cela n'était pas attendu des candidats.

I. Les sujets nominaux/sous forme de GN

Les sujets nominaux sont composés d'un nom seul ou entrant dans la composition d'un groupe nominal (GN). En français moderne, les GN sujets ne portent pas de marque de flexion caractéristique de leur fonction. Dans la phrase assertive, c'est donc la place antéposée du GN sujet par rapport au verbe qui peut suffire à indiquer sa fonction (*Le chat mange la souris.* / *La souris mange le chat* : l'inversion des places syntaxiques entraîne une inversion du rôle sémantique des actants).

1.1. Antéposés (ordre S-V)

L'antéposition du sujet par rapport au verbe est sa place non marquée, habituelle, dans la phrase assertive. Dans cette position, dans les occurrences à traiter, le sujet grammatical est aligné avec le thème du point de vue informationnel.

Les sujets des verbes se réalisent dans l'extrait proposé sous la forme de groupes nominaux expansés. Tous les verbes sont au présent de l'indicatif.

1.1.1. Groupes nominaux définis expansés par un groupe prépositionnel

Les GN sujets sont introduits par un article défini et expansés au moyen, au moins, d'un groupe prépositionnel. Dans les occurrences présentes dans le texte, les sujets désignent des entités inanimées présentées comme lieu d'une caractéristique ou d'un état.

GN singulier

- l. 7 « [La langue même [des matelots]] n'est pas la langue ordinaire »
- l.13/14 « [[La peau [de ces créatures]], imprégnée de sel], est rouge et rigide »

Dans les deux cas, le nom noyau (« langue » ou « peau ») est expansé : par l'adjectif « même » et le groupe prépositionnel « des (de + les) matelots » à valeur restrictive (non effaçable) dans la première occurrence, et par le groupe prépositionnel « de ces créatures » (complément du nom « peau ») dans la seconde. Les deux groupes nominaux au singulier régissent l'accord avec le verbe *être* à la P3, dans le cadre de constructions attributives qui expliquent également l'emploi du singulier pour le GN attribut de la première occurrence (« la langue ordinaire ») et l'accord au singulier des deux adjectifs épiciques attributs de la seconde (« rouge » et « rigide »).

GN pluriel

- l. 9/10 « (...) parmi des créatures dont [le vêtement, les goûts, les manières, le visage,] ne ressemblent point aux peuples autochtones »

Ce GN est composé de quatre noyaux nominaux juxtaposés « le vêtement, les goûts, les manières, le visage » expansés par le groupe prépositionnel « des (de + les) créatures » que

pronominalise le pronom relatif « dont » (réécrite sous la forme d'une proposition indépendante, la proposition subordonnée relative deviendrait : « le vêtement, les goûts, les manières, le visage *des créatures/de ces créatures* ne ressemblent point aux peuples autochtones »). La présence de plusieurs GN coordonnés, dont par ailleurs deux sont au pluriel, explique l'accord à la P6 du verbe *ressembler*.

1.1.2. GN définis expansés par une proposition subordonnée relative

- 1. 12 « [Les rides [qui le traversent]] ressemblent aux plissures de la voile diminuée »

Ce GN est introduit par l'article défini « les » et son nom noyau « rides » est expansé par la proposition subordonnée relative adjectivale « qui le traversent ». Il régit l'accord avec le verbe *ressembler* à la P6.

1.2. Postposés (ordre V-S)

La postposition du sujet par rapport au verbe dans la phrase assertive est une position marquée, qui s'explique par différents facteurs sémantiques et rythmiques.

- 1. 8 « c'est une langue telle que la **parlent** [l'océan et le ciel, le calme et la tempête] »

On relève ici quatre noyaux nominaux coordonnés par groupe de deux, et eux-mêmes juxtaposés : « l'océan et le ciel, le calme et la tempête ». Chaque noyau nominal est au singulier, mais leur multiplicité impose l'accord à la P6 du verbe *parler*. Il s'agit d'entités inanimées/non humaines, sujet d'un verbe de parole, ce qui pouvait faire l'objet d'un commentaire en stylistique.

Le sujet est placé après le verbe dans la proposition subordonnée conjonctive (ou corrélatrice) introduite par « que » (ou « telle... que ») ; la position en tête reste cependant grammaticale (« telle que l'océan et le ciel, le calme et la tempête la parlent »). Si cette inversion peut relever d'un choix stylistique visant à mettre en valeur en fin de phrase des groupes de locuteurs, ou d'un impératif rythmique tendant à placer en fin de phrase les syntagmes les plus longs, elle a aussi pour conséquence de faire basculer le sujet grammatical (« l'océan et le ciel, le calme et la tempête ») de thème en rhème.

1.3. Cas particuliers

- 1. 12 « [Les rides [qui le traversent]] ressemblent aux plissures de la voile diminuée, et **sont** moins **creusées** par l'âge que par la bise »

Le verbe « sont creusées » n'est pas immédiatement précédé ou suivi de son sujet : il a le même sujet que le verbe « ressemblent », exprimé précédemment (l. 12), qui n'est pas repris en cas de coordination. Il s'accorde donc à la P6, et le participe passé porte la marque du féminin pluriel, en accord avec le genre et le nombre du nom noyau « rides ».

Le verbe « sont creusées » est à la forme passive. Le passif résulte du retournement de la diathèse active : « l'âge et la bise creusent les rides qui le traversent » (sujet agent/complément patient) / « les rides qui le traversent sont creusées par l'âge et la bise » (sujet patient/complément agent), où les fonctions syntaxiques sont inversées mais les rôles sémantiques conservés. La structure passive inverse également la structure informationnelle : « les rides » est ici le thème, et « l'âge » et « la bise » appartiennent au rhème, ce qui serait l'inverse dans la phrase active correspondante.

- 1. 14 « (...) comme la surface de l'écueil battu de la lame »

Ce type de séquence pose problème et engage des analyses diverses selon que l'on fait du mot *comme* une préposition ou une conjonction introduisant une proposition subordonnée

comparative² dont on peut restituer le verbe et le sujet « comme l'est [[la surface [de l'écueil]] [battu de la lame]] ». Selon cette dernière analyse, le GN défini « la surface de l'écueil battu de la lame » occupe la fonction sujet d'un verbe non exprimé. Il est formé du nom noyau « surface » expansé par le groupe prépositionnel « de l'écueil » (complément du nom), l'ensemble étant caractérisé par le participe passé en emploi adjectival « battu de la lame ».

Si l'on restitue le verbe, il se placera plutôt en tête de proposition et le GN sujet sera postposé. Si l'on peut invoquer, comme précédemment, des raisons stylistiques (rythme, parallélisme) pour expliquer cette inversion, la postposition aura également pour conséquence d'inverser l'ordre thème-rhème de la proposition.

II. Les sujets pronominaux

Sur le plan morphologique, les pronoms peuvent présenter des formes spécifiques selon qu'ils sont sujet ou complément (*il/le/lui*). Sur le plan syntaxique, dans les phrases assertives, ils sont généralement antéposés au verbe dont ils régissent l'accord. Sur le plan référentiel, ils posent la question des entités auxquelles ils réfèrent.

2.1. Pronoms personnels

- l. 9. « vous **habitez** un univers d'eau (...) »
- l. 10 « elles **ont** la rudesse du loup marin et la légèreté de l'oiseau »
- l. 11 « on ne **voit** point sur leur front les soucis de la société »

Parmi les occurrences présentes dans l'extrait, le pronom indéfini *on* ne s'emploie qu'en fonction sujet, tandis que les formes *elles* et *vous* sont communes à différentes fonctions : *elles* peut être sujet ou complément (forme tonique), *vous* peut être sujet ou complément (forme atone et tonique). Les trois pronoms sont antéposés au verbe qu'ils régissent.

Sur le plan référentiel, le pronom personnel sujet de P5 « vous », sujet du verbe *habiter*, a en contexte une valeur générique en référence au « on » qui précède et qui suit le « vous » dans le texte, ou bien une valeur déictique car le pronom intègre aussi les lecteurs à qui le narrateur s'adresse (cf stylistique). Le pronom personnel sujet de P6 « elles », sujet du verbe *avoir*, a une valeur anaphorique car il reprend le GN « les créatures » (l. 9). Enfin, le pronom « on » indéfini, sujet du verbe *voir* accordé à la P3, peut ici englober le lecteur, tout observateur extérieur, et l'auteur (cf stylistique).

2.2. Pronom relatif

- l. 12 « Les rides qui le **traversent** ressemblent aux plissures de la voile diminuée »

Le pronom relatif *qui* est toujours sujet, sauf s'il est précédé d'une préposition (« le marin à qui je parle »). Il est sujet du verbe *traverser*, et anaphorise ici « les rides », ce qui explique l'accord à la P6 du verbe.

2.3. Pronom démonstratif

- l. 8 (la langue même des matelots n'est pas une langue ordinaire :) c'est une langue telle que la parlent l'océan et le ciel, le calme et la tempête

Le pronom démonstratif « ce » (élide ici devant voyelle), en français moderne, est toujours sujet. Il régit ici le verbe *être* à la P3. Sur le plan référentiel, il est anaphorique et reprend le GN « la langue même des matelots ».

² M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, 7^e édition, Paris, PUF, 2018, p. 864.

Dans la mesure où le pronom *ce* est clairement anaphorique, l'analyse comme construction attributive était ici préférable. Toutefois, on peut noter que le choix de ce pronom implique un effet de distanciation par rapport à une anaphore avec pronom personnel (*elle est telle que...*) et que le verbe *être* connaît un accord avec l'attribut : « *Ce sont des mots* ». Or cet accord non réalisé dans notre texte méritait d'être évoqué (et il l'a d'ailleurs été dans de rares copies de haut niveau) parce que nous avons là un cas que les grammaires reconnaissent comme problématique. Le « sujet » (et cela devient visible avec l'accord) est aussi bien le pronom démonstratif que ce qu'il cataphoriserait, c'est-à-dire l'attribut. Un tel accord remet en question l'alignement entre sujet sémantique, sujet syntaxique et sujet thématique.

Conclusion

On notera en conclusion l'importance des phénomènes de reprise et de continuité thématique dans l'extrait, le rôle des GN sujet et de leur structure dans l'identification des entités, la prédominance des constructions attributives au présent de l'indicatif. D'autres phénomènes ne sont pas représentés comme l'impersonnel ou l'inversion dans l'interrogation.

ÉTUDE STYLISTIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN
--

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur la représentation de la vie maritime.

La méthode de l'analyse stylistique est en général bien connue des candidats, et le texte offrait suffisamment de prises pour de riches commentaires. On insistera malgré tout sur deux grands écueils à éviter, qui ont pu pénaliser des copies qui témoignaient par ailleurs de la bonne maîtrise technique ou de la fine sensibilité littéraire de leurs auteurs : d'un côté, une analyse trop techniciste, myope, qui se contente de lister des procédés présents dans le texte sans analyser le rôle qu'ils jouent dans l'élaboration d'un style, la construction du texte et l'interprétation qu'on peut en donner ; de l'autre, une analyse immédiatement interprétative qui ne mentionne telle ou telle occurrence textuelle qu'à titre d'illustration d'idées, sans dégager véritablement les caractéristiques stylistiques du texte. Le premier cas de figure aboutit à des commentaires qui ne sont au plus que des listes de procédés saillants dans l'extrait ; le second, à des commentaires littéraires rendus techniques par la mention, çà et là, d'une métaphore, d'un présent à valeur de vérité générale, d'une tournure impersonnelle, ou encore d'un chiasme. Si aucun plan type n'est attendu, et si les candidats peuvent choisir des entrées formelles aussi bien que thématiques dans leur développement, on constate que le choix de thèmes comme titres de parties ou sous-parties entraîne plus facilement ce second défaut, car les candidats suivent le fil d'une réflexion littéraire au lieu de partir des faits stylistiques les plus saillants.

Le texte proposé à l'étude était un extrait des *Mémoires d'Outre-Tombe*, fragment autonome dans lequel Chateaubriand semble évoquer non sa propre vie, mais celle des marins. Si la compréhension du texte ne nécessitait donc pas de connaître la vie de Chateaubriand, ni ne requérait aucune connaissance spécifique sur la navigation en mer, savoir que Chateaubriand avait lui-même fait l'expérience de la vie maritime pouvait toutefois permettre de saisir le caractère subjectif du texte, alors même que le *je* du mémorialiste est singulièrement absent du passage.

L'axe proposé pour l'étude stylistique, « la représentation de la vie maritime », a pu laisser croire à une entrée thématique. Il s'agissait en réalité d'entendre le mot *représentation* au sens de « action de rendre quelque chose présent à quelqu'un en montrant, en faisant

savoir³ ». En ce sens, le sujet invitait les candidats à s'interroger sur le lien que l'extrait entretient avec la description comme type de séquence textuelle, même si le texte n'est pas formellement introduit comme une description.

Si le commentaire stylistique ne peut en aucun cas viser à l'exhaustivité, le jury attendait des commentaires qu'ils s'interrogent sur la nature du texte et son fonctionnement énonciatif, et qu'ils commentent le rôle des procédés les plus saillants, en particulier les négations, les figures d'analogie et les constructions donnant du rythme à la prose. Il va de soi que ce qui suit ne fait que développer les principaux axes d'analyse présents dans les copies, et qu'on pouvait avoir une très bonne note en stylistique sans avoir développé l'intégralité de ces idées.

Rappelons, pour conclure, que le commentaire stylistique doit être intégralement rédigé, à l'exception des titres et sous-titres et de relevés ponctuels qui peuvent se présenter sous la forme de listes. La correction de la langue et la clarté de l'expression sont évidemment de mise.

Introduction

Né en 1768 à Saint-Malo, Chateaubriand s'embarque une première fois pour l'Amérique en 1791, puis traverse plusieurs fois la Manche, d'abord comme émigré (1793) puis comme ambassadeur de France à Londres (1822). Le passage proposé est extrait d'un chapitre intitulé « Traversée de l'océan » qui évoque cette première grande traversée de l'océan Atlantique en direction de l'Amérique du Nord, et en particulier de Baltimore où il débarque en juillet 1791.

L'extrait se compose de trois paragraphes desquels le *je* du mémorialiste est absent en tant que tel car, à l'ouverture de cette séquence consacrée à la mer, Chateaubriand se donne explicitement un objectif plus large : faire partager à son lecteur les sentiments éprouvés en mer par les marins. Il ne s'agit donc pas pour Chateaubriand de nommer ces sentiments, mais de les faire vivre au lecteur. C'est ce qui explique le choix d'une séquence présentant des affinités avec la description, qui permet de plonger le lecteur dans un univers dont Chateaubriand suppose qu'il lui est inconnu. Derrière cette apparence d'universalisation, toutefois, c'est peut-être plutôt les sentiments que Chateaubriand lui-même a ressentis pendant son expérience maritime qu'il cherche à transmettre, dans le cadre littéraire d'un courant romantique qui fait de la mer un lieu d'indépendance et de liberté. Le portrait des marins qui occupe une grande partie de l'extrait n'est en réalité qu'un moyen pour Chateaubriand de faire passer le sentiment d'une expérience, personnelle ou commune, de la vie maritime, en même temps que de célébrer la liberté de ces hommes à la vie atypique.

Nous verrons donc comment cette séquence de type descriptif (I) établit une représentation de la vie maritime à travers le portrait des marins (II), représentation subjective dans laquelle le mémorialiste cherche à inclure son lecteur (III).

1. Une séquence de type descriptif

Par rapport aux différents types de séquences textuelles traditionnelles (narration, description, argumentation, explication, dialogue), telles qu'elles sont listées notamment par Jean-Michel Adam⁴, c'est de la description que cet extrait se rapproche le plus.

Thème-titre : la vie maritime ?

³ *Trésor de la langue française informatisé*, entrée « représentation ».

⁴ J.-M. Adam, *Les textes : types et prototypes*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, 2017.

Jean-Michel Adam nomme « thème-titre » l'objet de la description. Celui-ci n'est pas directement nommé dans notre extrait, car Chateaubriand n'introduit pas ce passage comme une description ; il en énonce simplement la finalité dans la première phrase qui fonctionne de manière programmatique par rapport au reste de l'extrait : « se faire une idée des sentiments qu'on éprouve, lorsque du bord d'un vaisseau on n'aperçoit de toutes parts que la face sérieuse de l'abîme » (l. 1-2).

Pour donner une idée de ces sentiments, Chateaubriand en vient à décrire la vie en mer et les marins eux-mêmes. La seconde phrase de l'extrait est introduite par le prédicat d'existence « il y a » qui fait de l'*indépendance* procurée par la vie maritime l'hyperthème de l'ensemble du texte (« Il y a dans la vie périlleuse du marin une indépendance... » l. 3). Cette indépendance s'applique aux *marins*, désignés par deux autres termes dans le texte : *matelots* (l. 7 et 16) et *marinier* (l. 25), auxquels on peut ajouter le terme anglais *sailors* (l. 22). Le dictionnaire d'Émile Littré (1873) fait des termes *matelots* et *mariniers* des quasi-synonymes, pour désigner des hommes d'équipage. Il s'agit donc d'hommes plutôt situés en bas de l'échelle sociale, et à qui la vie en mer accorde une liberté qu'ils n'auraient pas sur terre.

Le mouvement du texte suit celui du portrait de ces hommes : portrait social (l. 3 à 8) puis physique (l. 9 à 15) dans le premier paragraphe, psychologique dans le deuxième, avant une exemplification par l'extrême avec le cas des marins nés sur les bateaux dans le troisième. Les différents champs lexicaux (société, corps, sentiments) qui se succèdent dans le texte témoignent de ces glissements d'un domaine à l'autre.

Isotopie de la vision

L'isotopie de la vision, souvent présente dans les descriptions, fait ici se superposer deux regards : le regard que le marin porte sur la mer (« lorsque... on n'aperçoit de toutes parts que la face sérieuse de l'abîme » l. 2-3 ; « ils n'ont vu la mer que du bord de leur berceau flottant » l. 23-24) et celui qu'un tiers porte sur les marins eux-mêmes (« on ne voit point sur leur front les soucis de la société » l. 11-12). On peut ajouter, aux verbes *voir* et *apercevoir*, le verbe *ressembler* qui établit dans les deux occurrences (l. 10 et 12) une analogie sur la base de ressemblances physiques. Cette isotopie est le signe d'une prédominance de la vue sur les autres sens, même si la description réaliste que l'on pourrait attendre laisse la place à une vision éminemment subjective. Elle permet ainsi d'articuler ces deux regards (ce que les hommes sont, et ce qu'ils voient), dans une fusion entre objet regardé (le marin) et objet regardant (le lecteur, par l'intermédiaire du mémorialiste) sur laquelle nous reviendrons en troisième partie.

Construction et enchaînement phrastiques

On observe dans l'extrait une forte prédilection pour la juxtaposition parmi l'ensemble des modes de construction de la phrase complexe. Les différentes propositions sont séparées par des points-virgules ou des deux-points, aussi bien au début du texte (« Il y a dans la vie périlleuse du marin... ; on laisse sur le rivage... ; ... on n'a pour amour et pour patrie... » l. 3-7) qu'à la fin (« ... il n'est pas rare... : ... ils ne sont jamais descendus au rivage ; ils n'ont vu la terre... » l. 21-24). Ce type de construction est ici révélateur d'une logique qui n'est ni argumentative ni narrative mais bien descriptive : le texte progresse par accumulation de propositions qui sont autant de traits caractéristiques du marin et qui tendent de ce fait à former un tableau de la vie maritime.

Énoncés à valeur générique et totalisante

Le temps verbal dominant dans l'ensemble du texte est le présent de l'indicatif qui présente ici une valeur de présent étendu : Chateaubriand ne renvoie pas tant ici à une expérience personnelle précise, qu'à l'expérience de la vie de marin en général. Cette valeur du présent va de pair avec l'emploi d'articles définis à valeur générique : « les matelots » (l. 16) ; et, avec

agglutination de la préposition et de l'article : « du marin » (l. 3), « des matelots » (l. 7). Les énoncés impersonnels (« Il est difficile » l. 1 ; « Il y a » l. 3 ; « il leur est impossible » l. 18 ; « il n'est pas rare » l. 21) contribuent également à sortir la description d'un ancrage temporel circonscrit. On peut y ajouter deux antithèses à valeur totalisante : « sous les nuages et sur les abîmes » (l. 25) et « l'océan et le ciel, le calme et la tempête » (l. 8).

Le troisième paragraphe réintroduit du spécifique là où on n'avait précédemment que du générique : présence de toponymes (« Londres », « Plymouth » l. 21), article indéfini « des » à valeur spécifique (« des *sailors* » l. 22). L'emploi du terme anglais pour le terme français (« *sailors* » en italique, l. 22) contribue un peu plus à cet ancrage géographique qui tend à singulariser certains marins. En l'occurrence, le particulier ne vient pas s'opposer au général, mais vient l'exemplifier avec le cas extrême de ces marins qui n'ont connu que la mer.

Le caractère généralisant, et non singulier, de la description est ici l'indice que la description n'est pas une fin en soi. C'est pour donner « une idée des sentiments » qu'on peut ressentir à vivre en pleine mer que Chateaubriand dresse le portrait des marins qu'il met en scène.

2. La mise en scène de la vie maritime à travers le portrait des marins

Les négations : le marin, un être à part

Le texte se caractérise par un nombre important de négations. Les négations restrictives d'une part (« on n'aperçoit de toutes parts *que* la face sérieuse de l'abîme » l. 2-3, mais aussi l. 5 et l. 23-24) font de la mer le lieu de vie exclusif de ces marins, tandis que les phrases construites autour d'un renversement du négatif en positif mettent en évidence la distance qui sépare ces marins des autres hommes, et donc la vie maritime de la vie terrestre (« La langue même des matelots n'est pas la langue ordinaire : c'est une langue... » l. 7-8 ; « dont le vêtement, les goûts, les manières, le visage, ne ressemblent point aux peuples autochtones : elles ont la rudesse du loup marin... » l. 10-11). Deux passages en particulier accumulent les négations : l'énumération des lignes 6-7 (« plus de devoirs à remplir, plus de visites à rendre, plus de journaux, plus de politique ») qui confirme la rupture de ces marins vis-à-vis de la vie en société, développée sous ses différents aspects, et le troisième paragraphe qui met en scène les marins n'ayant connu que la mer (quatre négations aux lignes 21, 22-23, 23, et 24). Ces négations font du marin un être à part, un apatride, ce que confirme encore le champ lexical de la séparation (« indépendance » l. 3, « absence » l. 4, « laisser » l. 4, « quitter » l. 5). Cette rupture, toutefois, n'est pas vécue sur un mode dysphorique mais euphorique, la vie terrestre apparaissant comme le lieu des obligations par opposition à la liberté offerte par la mer. Ce qui se dessine, en creux, est aussi une critique des contraintes de la vie en société.

Les images : échange de qualités entre l'humain et le non-humain

Le texte est émaillé de nombreuses images, en particulier de comparaisons à travers lesquelles le mémorialiste établit une analogie entre le corps des marins et l'univers de la mer, qu'il s'agisse de la mer elle-même, de la faune qui l'habite ou du navire : les rides « ressemblent aux plissures de la voile diminuée » (l. 12), la peau des marins est « rouge et rigide, comme la surface de l'écueil battu de la lame » (l. 14-15). On peut y adjoindre l'énoncé « les rides [...] sont moins creusées par l'âge que par la bise, ainsi que dans les flots » (l. 13), qui fait des rides la conséquence directe du vent marin dans une double comparaison avec ellipse : au corps du marin correspond la mer ; aux rides de son front, la surface de l'eau (comprendre : « les rides sont moins creusées par l'âge que par la bise, ainsi que, dans les flots, la surface de l'eau est creusée par la bise »). Appartient encore à ce système analogique le double complément du nom « la rudesse *du loup marin* et la légèreté *de l'oiseau* » (l. 10-11) qui implique une comparaison sous-jacente (ces créatures sont rudes comme l'est le loup marin, et légères comme l'oiseau).

Ces comparaisons impliquent un échange de qualités entre l'humain et le non-humain : les matelots, nommés à partir de la l. 16 comme des « créatures » (terme qui efface le sème /humain/ au profit de celui d'/animé/), sont comparés au loup marin et à l'oiseau, tandis que leur corps est réifié par le rapprochement avec la voile du bateau et l'écume de la mer. Inversement, une série de métaphores tend à attribuer à l'univers marin le sème /humain/ notamment à travers des personnifications : « face sérieuse de l'abîme » (l. 3), « une langue telle que la parlent l'océan et le ciel... » (l. 8), « une ancre, une voile, un mât, un canon, sont des personnages » (l. 26-27). De même, la métaphore de la mer comme « berceau flottant » (l. 23-24), si elle ne la personnifie pas directement, tend à en faire une figure maternelle et à associer à la mer le sème /humain/. Enfin, on peut noter la comparaison « il leur est impossible de s'en passer, comme un jeune homme ne se peut arracher des bras d'une maîtresse orageuse et infidèle » (l. 19-20) qui assimile la mer à une amante. L'adjectif *orageuse*, dans ce contexte, semble fonctionner en syllepse car il permet à la fois de qualifier un comportement et une situation météorologique. Le rapprochement entre le marin et la mer conduit ainsi également à un portrait en creux de la mer : cette dernière s'humanise, tandis que le marin se fond dans l'univers maritime jusqu'à perdre certains de ses traits humains.

Métaphore : le théâtre du monde

Une dernière métaphore est celle du théâtre du monde, que l'on trouve dans les dernières lignes du texte : les marins sont qualifiés de « spectateurs du monde » (l. 24) tandis que les éléments composant le bateau deviennent des êtres à part entière (« une ancre, une voile, un mât, un canon, sont des personnages qu'on affectionne et qui ont chacun leur histoire » l. 26-27). Derrière la personnification, ce qui se joue aussi est un déplacement de la métaphore-catachrèse du théâtre du monde : non seulement les marins ne participent pas à ce théâtre, mais ils ont leur propre scène, la mer.

Ces différentes figures sont un signe de la vision éminemment personnelle de ces marins et invitent à s'interroger sur l'instance prenant en charge la description.

3. Prise en charge de la description : du mémorialiste au lecteur

Pronoms personnels et point de vue

Alors même que les *Mémoires d'outre-tombe* sont essentiellement relatées à la première personne, il est surprenant de constater que la première personne du singulier est absente de cet extrait. C'est le pronom indéfini *on* qui domine. Ce pronom est d'abord employé pour regrouper le narrateur et un tiers marin (« les sentiments qu'on éprouve, lorsque du bord d'un vaisseau on n'aperçoit de toutes parts que la face sérieuse de l'abîme » l. 2-3), mais son indétermination permet au lecteur de s'y sentir progressivement inclus : « *on* laisse » (l. 4), « entre le monde que l'*on* quitte et celui que l'*on* cherche » (l. 4-5), « *on* n'a pour amour et pour patrie que l'élément sur lequel on est porté » (l. 5). La preuve en est que l'indéfini est ensuite repris par un pronom personnel de 2^e personne qu'on peut interpréter dans son sens générique ou comme une adresse invitant le lecteur à se sentir, comme Chateaubriand lui-même, embarqué sur un navire au milieu de marins : « *vous* habitez » (l. 9). Dès lors, le retour de l'indéfini *on* dans les lignes qui suivent (« *on* ne voit point sur leur front ») est aussi une invitation pour le lecteur à se représenter ces marins, à les voir, même si la vision est davantage onirique que réaliste. Le pronom *on* est encore employé dans les toutes dernières lignes du texte (« des personnages qu'on affectionne » l. 26), mais il a entre-temps laissé la place à l'emploi de la troisième personne : « les matelots » / « ils » (l. 16). Le texte joue ainsi tantôt de la proximité, tantôt de la distance avec ces marins, à l'image de la situation de Chateaubriand lui-même, qui ne s'est

jamais engagé dans la marine, si bien que le lecteur en vient à revivre la position de l'auteur lui-même.

Connotation affective : les hyperboles

Le point de vue passe aussi de manière plus discrète par les termes de haut degré (« impossible » l. 18) et les hyperboles, révélatrices d'un regard engagé porté sur la vie des marins. C'est ainsi qu'on peut lire la négation restrictive de la l. 5-6 (« on n'a pour amour et pour patrie que l'élément sur lequel on est porté »), au contenu fortement subjectif, ou encore l'expression « jurer cent fois » (l. 18), avec synecdoque de nombre pour marquer le haut degré.

Les marques du haut degré peuvent également servir une antithèse entre le démesurément petit et le démesurément grand : « si petit espace, sous les nuages et sur les abîmes » (l. 24-25). Le terme *abîme*, qui désigne au sens propre un gouffre très profond, est glosé dans le dictionnaire d'Émile Littré comme un synonyme de *océan*, *flots*, et il présente également une résonance biblique, en particulier à travers l'expression « face de l'abîme » que l'on trouve à la l. 3⁵. Le terme n'a ici aucune connotation péjorative, mais il met en évidence, de manière aussi bien poétique qu'hyperbolique, la rupture radicale des marins d'avec le monde terrestre.

Ces différentes figures, si elles vont dans le sens du portrait précédemment évoqué de personnes hors du commun, révèlent aussi la subjectivité du mémorialiste et sa fascination pour les marins. Elles sont le signe, en l'absence de toute marque de première personne, que la représentation des marins et de la vie maritime est pourtant bien prise en charge par le mémorialiste.

« Se faire une idée des sentiments » : rythme et subjectivité

Chateaubriand, écrivain-poète, pense la langue en même temps qu'il l'écrit : l'emploi du terme anglais *sailors*, mis en italiques, est un indice de cette conscience réflexive sur le langage, et on peut se demander si l'opposition entre la langue des éléments naturels, parlée par les marins, et la « langue ordinaire » des hommes (l. 7-8) ne renverrait pas aussi à sa tentative d'écrire dans une langue autre, qui chercherait à s'éloigner du mouvement de la prose commune pour tendre vers une prose plus proprement poétique.

La subjectivité passe de fait également par l'affleurement, dans le texte, d'une forme de poéticité langagière. C'est ce qui fait dire à Jean-Claude Berchet, éditeur du texte dans la Pochothèque, que ce chapitre représente un « poème de la mer⁶ ». On y relève en particulier de nombreuses figures de construction qui donnent un caractère lyrique à la prose. C'est le cas des hypozeuxes (parallélismes de construction) : « plus de devoirs à remplir, plus de visites à rendre, plus de journaux, plus de politique » (l. 6-7), « la rudesse du loup marin et la légèreté de l'oiseau » (l. 10-11) ; avec double allitération en /p/ et en /R/ : « pour amour et pour patrie » (l. 5) ; ou en dentales : « ils pleurent de regret en le quittant, de tendresse en le retrouvant » (l. 16-17). Le rythme binaire se retrouve encore dans les antithèses à valeur totalisante : « l'océan et le ciel, le calme et la tempête » (l. 8) et « sous les nuages et sur les abîmes » (l. 25).

Le rythme passe également par le retour de sonorités à travers les figures que sont l'homéotéleute (répétition de syllabes finales homophones : « indépendance qui tient de l'absence » l. 3-4), et la paronomase (« les soucis de la société » l. 11-12 ; « rouge et rigide » l. 14 ; « abîme » / « anime » l. 25).

Ce rythme travaillé met en évidence le caractère subjectif du texte et permet le glissement de la représentation descriptive à la transmission d'émotions (« se faire une idée des

⁵ Selon Émile Littré, à l'entrée *face* : « Dans le langage de l'Écriture, la face des eaux, la face de l'abîme, des abîmes » (Émile Littré, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, L. Hachette, 1873-1874).

⁶ F.-R. de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe*, éd. Jean-Claude Berchet, Le livre de poche/Classiques Garnier, 1989-1998, p. 1332.

sentiments ») par l'émergence d'une voix lyrique discrète, mais bien présente en dépit de l'effacement de la première personne.

Conclusion

Comportant les différentes caractéristiques d'une description, ce texte se présente comme une représentation de la vie des marins. Si, à l'échelle du livre, l'extrait peut avoir pour finalité de planter le décor pour le récit de la traversée qui va suivre, ou d'informer le lecteur sur la vie en mer, il vise aussi à établir une communion de sentiments avec le lecteur, invité à revivre l'expérience même de Chateaubriand par l'intermédiaire de son regard. On y perçoit la fascination que pouvait ressentir l'auteur pour cette vie marquée par l'indépendance et la proximité avec la nature qui conduit à la fusion de l'humain et du non-humain.

MISE EN PERSPECTIVE DES SAVOIRS GRAMMATICaux

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

Vous vous appuyerez pour cela :

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

Le jury attend que la réflexion prenne en compte trois ordres de faits :

- la notion grammaticale elle-même, ici le pronom personnel, dont un exposé ordonné, dans la tradition universitaire, est indispensable ;
- cette même catégorie, telle qu'elle existe dans les programmes du niveau indiqué, ici le collège. Le jury attendait donc des candidats qu'ils sachent dégager, à partir de leurs connaissances des textes, les principaux choix didactiques et pédagogiques qui en ressortent.
- la confrontation entre ces deux premières approches de la question, qui doit permettre de poser les bases d'une problématique, afin d'orienter l'étude du document grammatical, troisième composante attendue de la réponse à cette question. Quant au second élément d'appui signalé dans l'énoncé (ici la question de grammaire de l'étude de français moderne et contemporain), il peut être mobilisé aussi bien dans une réflexion consacrée à la tradition grammaticale que dans la réflexion de type didactique à proprement parler.

Les rapports de jury ont rappelé chaque année que ces trois temps logiques de la réponse ne sont pas à envisager comme les parties d'un plan : aucune indication n'a jamais été donnée en la matière. Les candidats peuvent produire une réponse satisfaisante, quel que soit l'ordre d'exposition choisi, du moment qu'ils parviennent à faire dialoguer un savoir universitaire et des programmes scolaires afin de dégager des axes de réflexion utiles pour faire travailler des élèves à partir d'un matériau didactique.

I. Exposé sur les pronoms personnels

Le pronom personnel est l'une des sept classes de pronoms. Morphologiquement, il est construit selon cinq catégories grammaticales : la personne, le nombre, le genre, l'opposition clitiques *vs* non-clitiques, et la fonction.

Les grammaires scolaires indiquent encore souvent que le pronom personnel *remplace* un nom. De fait, le pronom personnel est l'équivalent du nom, dont il peut prendre toutes les

fonctions ; et il peut aussi entrer dans une relation de substitution avec un nom ou un groupe nominal (*François-René lit le journal / **Il** le lit*). Toutefois, le pronom peut également reprendre un mot appartenant à une autre classe grammaticale : un adjectif (*Pierre est **gentil**, Julie l'est aussi*) ; un groupe prépositionnel (*elle ressemble à son père : elle **lui** ressemble*) ; une proposition (*tu réussiras, j'**en** suis sûr*). Les pronoms peuvent — mais pas tous — avoir toutes les fonctions du nom : sujet, attribut, COD, COI, complément d'agent, complément circonstanciel, complément du nom.

Cependant, dès que l'on dépasse ce niveau de généralité, il apparaît que le pronom est une classe hétérogène, au regard de ces propriétés : certains pronoms peuvent se substituer à des termes de l'énoncé (***Julie** est arrivé : **elle** est en retard*), alors que d'autres valent en eux-mêmes et ne « remplacent » jamais rien, comme *je, te, vous, nous...* ; le marquage des pronoms personnels selon le genre de leur référent et selon la fonction est observé pour certaines formes (*elle* anaphorise un référent féminin, et *il* un référent masculin ; *je* est sujet, alors que *me* est complément direct ou indirect), mais d'autres formes, comme *nous* et *vous*, neutralisent l'opposition en genre et s'emploient pour toutes les fonctions : sujet, complément direct, complément indirect, complément prépositionnel.

En renonçant à donner une définition unifiée de la classe des pronoms personnels, on peut alors les décrire selon deux grandes oppositions dont la portée traverse la catégorie dans son ensemble, qui permettent de distinguer :

- Du point de vue de leur référence, des pronoms nominaux (*je, nous, moi, toi...*) et des pronoms représentants (*il, elle, eux...*)
- Du point de vue de leur fonctionnement syntaxique :
 - o des pronoms clitiques (*je, il, on, lui...*) et des pronoms non-clitiques (*moi, eux...*)
 - o des fonctions syntaxiques différentes pour ces pronoms.

A. Pronoms clitiques et non-clitiques

Comme on l'a vu dans la question de grammaire, les pronoms personnels clitiques ont une morphologie variable selon leur fonction : certains comme l'indéfini *on* ne peuvent être que sujet, d'autres que complément direct ou indirect, d'autres comme *vous* ou *elles* peuvent être employés dans plusieurs de ces fonctions. Les clitiques ont également des propriétés syntaxiques spécifiques : ainsi, aucune insertion n'est possible entre un clitique et le verbe, sauf un morphème de négation ou un autre clitique (*tu **ne** viens pas* ; mais **je **rarement** m'ennuie*) ; deux clitiques ne peuvent pas être coordonnés (**Pierre **le et la** connaît*) ; le clitique n'est pas prédicatif (*Qui vient ? ***Il.***) et est atone ; il ne s'emploie pas après une préposition (**il est venu avec **je***). Les clitiques fonctionnent en série et apparaissent toujours dans le même ordre (rang 1 : pronoms sujets ; rang 2 : pronoms complément direct ou indirect de P1, P2, P4 et P5 et réfléchi ; rang 3 : complément direct P3 et P6 ; rang 4 : complément indirect P3 et P6 ; rang 5 : y ; rang 6 : en).

Les non clitiques n'ont aucune de ces propriétés et s'emploient comme un groupe nominal, dont ils ont toutes les fonctions, sauf COD (*moi ; toi ; lui, elle, soi ; nous ; vous ; eux, elles*).

B. La référence pronominale

Les pronoms personnels se partagent en représentants et nominaux, opposition qui présente d'importantes applications didactiques.

Un pronom représentant a une référence endophorique, renvoyant à un segment de l'énoncé, situé soit à sa gauche (anaphorique) soit à sa droite (cataphorique) avec lequel il entre en relation de coréférence. Ce sont les pronoms de P3 et P6 qui présentent ce fonctionnement,

comme dans le texte de Chateaubriand où le pronom personnel sujet *elles* reprenait le GN « des créatures ».

Un pronom dit nominal n'a pas d'antécédent. Son référent est identifiable directement à partir de la situation d'énonciation. Ce sont les « embrayeurs » du discours, ou « déictiques » qui ne prennent sens qu'au sein d'une situation de communication donnée : *je/tu/nous/vous*. Ces embrayeurs sont considérés comme les seuls vrais pronoms *personnels*, au sens plein du terme, en ce qu'ils renvoient forcément à des personnes de l'interlocution, sujets parlants ou assimilés. À l'inverse, le pronom *il/elle* exemplifie la *non personne* (selon Benveniste dans son article « La nature des pronoms », *Problèmes de linguistique générale*, I) : il peut se substituer à un être dépourvu de parole et manifeste dans le discours, par un décrochage énonciatif, la sphère de l'absent, de l'éloigné dans le temps et dans l'espace.

Le pronom indéfini *on* est assimilé aux pronoms personnels. Il peut fonctionner comme embrayeur, substitut de *nous*, ou renvoyer à un ensemble non défini de sujets.

C. Les fonctions syntaxiques des pronoms

Les clitiques apparaissent toujours groupés autour du verbe, avec les fonctions de Sujet, COD ou COI. Ils ont pu être appelés les « indices » de la construction verbale⁷, qu'ils permettent de faire apparaître par pronominalisation des actants. Ainsi dans *Le petit garçon joue au ballon*, la pronominalisation *Il y joue* dégage les deux actants se trouvant dans la réaction verbale, que la grammaire scolaire va catégoriser comme un sujet et un COI.

Les non-clitiques ont la distribution du nom : ils ne peuvent être COD, mais ils peuvent être COI (*Jean pense à toi*) ; à la P3 et P6, ils peuvent être sujet (*Eux veulent continuer, mais pas les autres*) ; ils peuvent être extraposés, dans les phrases emphatiques (*Moi, je m'habille à La Redoute*) ; ils peuvent être aussi prédicatifs, valant phrase à eux seuls (*Qui veut venir ? Moi !*) ; leur fonction la plus fréquente est d'être complément prépositionnel (*avec moi, pour toi, devant elle*).

II. Éléments de didactique du pronom personnel

A. Pour une problématisation de la question

Si les pronoms personnels clitiques et non clitiques, d'une part, nominaux et représentants, d'autre part, doivent à la tradition grammaticale d'être rassemblés dans une classe unique, on a vu pourtant que chacune de ces deux oppositions définit des sous-classes pourvues de propriétés spécifiques, impliquant des morphologies et des types de fonctionnement différents dans la phrase et dans le discours. Ce constat permet de comprendre à quelle difficulté on s'expose lorsque l'on est amené à enseigner les pronoms personnels. En fait, l'idée même d'une didactique *du* pronom personnel est à prendre avec une certaine distance : on ne peut espérer présenter dans une seule « leçon » un panorama suffisamment complet de cette catégorie si complexe. D'un point de vue didactique, on ne pourrait escompter un apprentissage efficace en raison du temps que demanderait un tel exposé, du grand nombre de présupposés et de la grande dispersion qu'imposeraient à de jeunes élèves des logiques et des types différents de mécanismes grammaticaux. Mieux vaut donc envisager l'enseignement du pronom personnel comme la mise en évidence, en autant de modules ou d'activités différentes, de certaines propriétés remarquables de la catégorie comme celles que l'exposé ci-dessus a pu manifester.

B. Les pronoms personnels dans les programmes de collège

⁷ En référence à l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste.

L'examen des programmes du collège (décret du 17 juillet 2018, paru au BO n° 30 du 26/07/2018) confirme le bien-fondé d'un tel projet. Un rapide recensement des occurrences de « pronom » dans ce texte confirme cette tendance à faire jouer la catégorie dans des intitulés et donc, puisqu'on prend ici le point de vue de ce que l'élève va travailler, dans des champs de compétences différents :

En cycle 3 :

- **Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.** Variations et marques morphologiques du genre et du nombre, à l'oral et à l'écrit, dans les noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes.
- **Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe.** Différencier les classes de mots : le pronom personnel objet (le pronom personnel sujet ayant déjà été vu en cycle 2). Activité recommandée : repérage et mise en évidence des GN compléments par des opérations syntagmatiques de suppression, déplacement en début de phrase, pronominalisation.
- **Acquérir l'orthographe grammaticale.** Identifier les classes de mots subissant des variations : nom et verbe, déterminant, adjectif, pronom. Activité recommandée : pronominalisation.
- **Comprendre un texte littéraire et se l'approprier.** Vigilance quant aux reprises nominales et pronominales, attention portée à l'implicite des textes et documents. Cf. également la recommandation, à propos de la compréhension de l'écrit (p. 12), de porter attention aux reprises pronominales, importantes du point de vue de la signification des textes, qui sont des lieux d'articulation entre langue et lecture.

Ces indications confirment que la didactisation de cette catégorie tend à la faire apparaître dans différents champs de compétences, successivement : l'orthographe, la morphosyntaxe, la morphologie, et la compréhension de l'écrit. Les programmes du cycle 4 vont dans le même sens :

En cycle 4 :

- **Fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe.** Identification des classes de mots : pronoms personnels sujet et objet (tous deux déjà identifiés en cycle 3)
- **Consolider orthographe grammaticale et lexicale** Accord du verbe dans les cas complexes : présence d'un pronom entre le sujet et le verbe.
- **Consolider orthographe grammaticale et lexicale.** Maîtriser la morphologie verbale : connaître les verbes pronominaux
- **Construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours.** Activité recommandée : exercices de variation et de substitution : repérage des substituts nominaux et pronoms de reprise

On retrouve bien les paliers de la complexité linguistique auxquels le professeur doit placer ses élèves pour saisir le fonctionnement des propriétés des pronoms : orthographe et morphologie, morphosyntaxe et analyse du texte.

Du point de vue de la morphologie, toutefois, le choix a été fait de la subordonner à deux autres champs : l'orthographe et la syntaxe. Si les programmes ne mettent pas l'accent, en ce qui concerne cette catégorie, sur la nécessité d'étudier des paradigmes, la question s'imposait de savoir dans quelle mesure l'apprentissage et la mémorisation des formes était requise, s'agissant d'élèves pris tant au cycle 3 qu'au cycle 4. La conséquence est que, rien dans le programme ne concernant la distinction entre clitiques et non-clitiques ni l'opposition entre pronoms nominaux et représentants, ces oppositions ne sont pas données à étudier en tant que telles ; toutefois, leurs fonctionnements dans la phrase doivent être pris comme lieux d'activité et d'exercices de compétences pour les élèves.

III. Analyse du document de mise en situation professionnelle

Les exercices du document de mise en situation peuvent servir à indiquer comment on peut utiliser une catégorie grammaticale pour faire exercer un certain nombre de compétences de langue, en s'appuyant sur certaines de ses propriétés. La prise en considération du texte de Chateaubriand permettra de prolonger ces analyses.

Globalement, les exercices B et C portent sur la morphosyntaxe du pronom personnel, alors que D et E, ainsi que F qui prolonge D, concernent la question de sa référence. Le premier exercice, A, porte sur des catégories morphologiques du nombre et de la personne. On peut essayer d'observer de plus près ces exercices pour dégager précisément quelles sont les compétences qu'ils permettent de travailler et, plus globalement, ce qu'ils peuvent apprendre à un élève de cycle 4.

L'exercice A pose un problème, dans la mesure où il semble peu probable qu'il soit conçu comme venant à l'appui d'un apprentissage de paradigmes. Il paraît plutôt être construit pour susciter un repérage intuitif des pronoms personnels, fondé sur la relation aux personnes de conjugaison. Les phrases sont courtes et ne permettent de construire aucune relation sémantique de type anaphorique ou déictique ; aucune étiquette de fonction n'est demandée. La seule connaissance de la langue orale est donc impliquée pour réussir, peut-être avec quelques omissions. Mais le résultat escompté est une identification correcte de catégories de la personne et du nombre ; il s'agit de faire reparcourir aux élèves la gamme des six personnes et de se fonder sur ce savoir intuitif pour poser en quelque sorte une première image mentale de la catégorie. Sur le plan de l'orthographe, cet exercice est celui qui permet la meilleure observation en raison du grand nombre de pronoms en fonction de sujet. Le seul véritable cas d'accord complexe, avec un clitique interposé entre le sujet et le verbe est la phrase 4, « *je les vois* », la phrase 1 ne présentant pas de difficulté en raison d'une terminaison verbale sans ambiguïté. La difficulté semble plus nette dans la phrase 2, en raison du sujet inversé. Enfin, la phrase 2 peut servir à faire observer le contraste entre *les* pronom et *les* déterminant.

Les deux exercices B et C, à dominante morphosyntaxique, travaillent sur deux aspects particuliers, pris comme exemples d'un fonctionnement spécifique de la catégorie : l'opposition entre fonction directe et indirecte, d'une part, et l'opposition entre sujet et complément, d'autre part. En un sens, les deux demandent d'utiliser la pronominalisation, explicitement pour B. Pour C, le moyen de la pronominalisation inverse pourrait être trouvé, ou fourni par étayage, afin de vérifier si une préposition, à ou *de*, est ou non contenue dans la forme de pronom (*Avait-il parlé à son frère ?*). Le fait que l'exercice ne comporte que des fonctions indirectes n'invalide pas, du reste, le procédé. La présence de deux sujets inversés dans l'exercice pourrait également demander la transformation en phrase déclarative, afin de neutraliser ce qui pourrait être un facteur de confusion. La pronominalisation dans B est du même ordre. On peut apprécier le fait qu'il n'y ait là encore que des fonctions indirectes, ce qui permet de bien faire apparaître les pronoms adverbiaux comme des amalgames entre la préposition et une forme pronominale, de P3 ou de P6, et de créer un automatisme sur cette connaissance. Le marquage entre animé et non animé est un savoir accessoire, appartenant au niveau de la norme, du « système normal » d'Eugenio Coseriu, que les programmes de 2015 désignent par le terme de *régularités* du système. Au total, on voit que ces deux exercices ne dépendent pas d'une approche déductive des fonctions, par simple identification, et ne sont pas sans permettre un lien entre la grammaire et les niveaux supérieurs de la langue, par la mise en jeu de la pronominalisation comme première petite « machine à écrire ».

Les trois exercices D, E et F portent sur la référence et jouent sur l'opposition entre anaphore et deixis. L'exercice D pourrait être conçu comme un premier niveau de difficulté : les chaînages anaphoriques sont univoques et portent sur un seul acteur du récit. Le texte de Chateaubriand permet de voir le parti que l'on pourrait tirer d'anaphores plus difficiles : le

référent de « elles », ligne 10, demande que l'on remonte à la ligne précédente, vers « créatures », alors que d'autres noms — « vêtements », « visage »... — sont venus s'interposer rendant la relation anaphorique moins immédiate pour un jeune lecteur. De la même façon, la difficulté qu'il peut y avoir à assigner le référent de « le », ligne 12, vient de ce que « front » est en position de complément prépositionnel de sorte que l'anaphore est bien plus sûrement guidée par la quasi lexicalisation de la relation de sens entre « front » et « rides », ce qui montre l'incidence des « connaissances d'univers » sur l'assignation du sens.

On retrouve une situation comparable avec l'exercice E, dans lequel le partage entre les deux systèmes énonciatifs est sans ambiguïté. Là encore, deux phrases du texte de Chateaubriand montrent que l'on pourrait faire suivre cet exercice par l'observation de cas plus complexes, comme la référence de « on », ligne 11, et l'occurrence d'un « vous » dans un emploi générique ne désignant pas un interlocuteur dans un plan d'énonciation, ligne 9, tournure bien connue des élèves, qui l'emploient volontiers à la P2.

En conclusion, on peut noter que cette page d'exercices peut s'inscrire, au prix d'une réflexion pédagogique, dans la lignée des choix didactiques induits par le programme du collège. La catégorie n'y est pas directement « apprise » en elle-même mais se trouve utilisée pour exercer des compétences en morphosyntaxe et, peut-être plus nettement encore, dans le domaine de la grammaire de texte et de discours.

Conclusion

On conclura ce rapport en félicitant les candidats qui ont préparé cette épreuve de langue avec sérieux, sans faire l'impasse sur aucune de ses composantes, et dont les copies témoignent d'une véritable maîtrise des outils linguistiques, de bonnes capacités d'analyse, d'un recul sur la langue et son fonctionnement, qualités précieuses pour l'enseignement du français au collège et au lycée.

ÉPREUVE ÉCRITE À PARTIR D'UN DOSSIER

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

Rapport établi par Sylvain Leroy et Vivien Longhi

Le sujet est disponible à l'adresse suivante :

media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/28/3/s2019_capes_externe_lettres_classiques_2_1105283.pdf

Introduction.

Comme l'avait annoncé le rapport de 2018 (p. 99 du rapport établi par Antoine Contensou et Anne Sinha), l'épreuve écrite du CAPES de Lettres, option Lettres classiques, a connu quelques modifications pour la session 2019. Le dossier comporte désormais trois éléments : deux textes de langues anciennes (latin et grec) liés par une même thématique et un seul document textuel ou iconographique. Les candidats ont d'abord à proposer une version du texte latin et du texte grec (chacune des versions est notée sur 7, 5 points) ; ils doivent, dans un second temps, répondre à la question (notée sur 5 points) qui invite à proposer **un projet de lecture** de l'un des deux textes en prenant appui sur le document proposé.

Le sujet de la session 2019 portait sur le fleuve Léthé et la notion d'oubli. Il était composé de deux textes bien connus : un extrait du récit d'Er qui sert de conclusion à la *République* de Platon ; un passage du chant VI de l'*Énéide*. Le document complémentaire consistait en une page de Michèle Simondon tirée de son ouvrage, *La mémoire et l'oubli dans la pensée grecque jusqu'à la fin du V^e siècle*.

Avant d'en venir aux questions spécifiques posées par les différents « moments » du sujet, nous aimerions évoquer tout d'abord quelques aspects généraux :

- Il va sans dire qu'un candidat ambitionnant de devenir certifié de Lettres classiques doit impérativement maîtriser les deux langues anciennes (tout comme la langue et la littérature françaises). Le jury a parfois déploré qu'une seule des deux versions, généralement la version latine, ait été traitée ce qui a naturellement conduit à des notes extrêmement faibles. Il est certes demandé au futur professeur de Lettres classiques de maîtriser des savoirs multiples mais c'est précisément ce qui assurera la force, l'intérêt, la légitimité même de son enseignement.
- L'épreuve est de toute évidence exigeante mais il est parfaitement possible d'en venir à bout, ce dont témoigne un certain nombre de copies de très bonne facture. Il est nécessaire pour cela que le candidat se soit entraîné au préalable à gérer son temps. La question qui est notée sur 5 points et pour laquelle une heure de travail semble nécessaire a souvent été traitée à la hâte et s'est trop souvent limitée à une paraphrase de Michèle Simondon, sans entrer suffisamment dans le détail du texte de Platon.
- La version doit être présentée et rédigée avec soin (correction de la syntaxe, ponctuation). En aucun cas, le candidat ne doit noter ses analyses entre parenthèses et proposer plusieurs traductions possibles pour le même segment. Celui qui traduit doit assumer la responsabilité qui consiste à trancher et à faire des choix.

- Il convient évidemment d'avoir une bonne maîtrise des langues grecque et latine. Au niveau master, les progrès se font surtout, rappelons-le, par des exercices de version réguliers, où les candidats préparatoires ont l'occasion de se plonger longuement dans un texte en cherchant à en débrouiller toute la complexité, sans l'aide d'aucune traduction. Ce travail qui consiste à affronter véritablement les difficultés des textes anciens doit ensuite donner lieu à des révisions fréquentes des points délicats, des idiotismes et particularités de la langue qui ont été cause d'erreur. En somme c'est la pratique de la version et la reprise systématique des difficultés qui y sont rencontrées qui permettra aux étudiants de progresser en se constituant un répertoire d'exemples qu'ils auront toujours en mémoire. Il est aussi important, en parallèle, de fréquenter assidument les textes en langue originale, même sans chercher nécessairement à en produire une traduction littéraire aboutie. Autrement dit, les étudiants doivent pratiquer « petit latin » et « petit grec », tout en consolidant leur culture générale par la lecture de grands textes en traduction. Ce travail préparatoire permet d'appréhender les extraits dans leur diversité et, si ce paradoxe nous est permis, de ménager des moments de plaisir et d'exaltation au sein même de la préparation du concours. Pour revenir au sujet de la session 2019, il était bien délicat au candidat de comprendre le texte de Platon sans avoir déjà bien lu les passages essentiels de la *République* ; de même, le texte de la version latine, exigeait de s'être confronté au préalable aux spécificités de l'écriture épique. C'est cette même maîtrise de la langue, non pas abstraite, mais forgée à l'épreuve même des œuvres, qui donnera aux candidats la possibilité de proposer des interprétations précises et fécondes dans le cadre de la question invitant à proposer un projet de lecture.

Corrigé de la version grecque

Les candidats étaient en présence d'un texte célèbre, qui constitue presque les derniers mots du grand dialogue moral et politique de Platon consacré à la définition de l'idée de Justice. Ce récit eschatologique fait partie de la culture commune de tout helléniste. La résurrection d'Er est une manière pour Socrate d'offrir un regard plus détaillé sur la vie de l'âme après la mort et de procurer ainsi de nouvelles certitudes en faveur du choix de vie juste et philosophique, qui permet selon lui de se prémunir du châtement outre-tombe.

Si la langue est classique, elle présente néanmoins des difficultés. Il faut d'abord noter, dans toute la première partie de la version, la présence d'infinitifs dus au discours indirect. C'est la fin du récit d'Er, comme une note le signalait dès la première phrase de la version, et cela a plusieurs conséquences sur la syntaxe du texte. La bonne compréhension du passage exige en outre de maîtriser plusieurs points essentiels de la grammaire grecque. Avant d'entrer dans le détail de la traduction, voici donc quelques conseils de méthode pour la version grecque, ainsi que quelques rappels de connaissances ou de réflexes grammaticaux fondamentaux, qui ont parfois manqué aux candidats.

- **Tous les mots doivent être traduits**, y compris les **articles** et **particules**, hormis quand la coordination grecque entre deux phrases peut être rendue par une simple juxtaposition en français. L'oubli d'un seul mot coordonnant peut conduire à ne pas observer une articulation essentielle entre deux propositions, ou à minimiser un effet stylistique essentiel voulu par l'auteur. Ainsi, aux lignes 9 et 10 des candidats, voyant trois καί successifs, ont parfois choisi d'en supprimer un ou deux de leur traduction. Cela a pu donner l'impression d'être fait au petit bonheur et a souvent conduit à une traduction qui faussait le sens des hypothèses socratiques sur le destin de l'âme après la mort. À l'inverse **l'ajout de mots** dans la traduction française est généralement révélateur d'une construction mal identifiée. Les candidats doivent être attentifs à toujours pouvoir justifier pour des raisons sémantiques ou stylistiques la traduction d'un seul mot grec par plusieurs mots français. Les articles ne doivent pas non plus être rajoutés, hormis dans des cas identifiés¹.

- Dans la mesure du possible, il faut veiller à ne pas bouleverser **l'ordre de la phrase grecque**, qui, bien souvent, peut être globalement respecté, comme on le verra plus loin dans la proposition de traduction.

- Il faut veiller à **la cohérence dans l'usage des temps** dans l'ensemble de la version. Des candidats ont choisi de traduire au présent le récit rapporté d'Er. Ils n'ont pas été pénalisés pour cela, car la première note explicative pouvait être comprise comme une incitation à le faire (« Er rapporte que »). Le passé, choisi spontanément par un bon nombre d'entre eux, était toutefois mieux adapté pour rendre compte de la situation d'énonciation : Socrate rapporte un récit ancien et immémorial fait par Er, qui, comme la fin de la version le mentionnait explicitement, « a été sauvé et n'a pas péri », malgré le temps écoulé. Le Pamphylien, lui-même, raconte ce qui lui est arrivé *a posteriori*, une fois revenu au monde des vivants. Quel que soit le choix fait, il fallait être cohérent, et prendre aussi soin de distinguer les infinitifs présents, qui peuvent souvent tenir lieu d'imparfait², des infinitifs ou participe aoristes marquant l'antériorité³. Or, certaines traductions ont écrasé ce jeu entre présent et aoriste, faisant passer l'ensemble du récit rapporté au présent de l'indicatif. S'il faut veiller à distinguer les temps des infinitifs et des participes, quand ils marquent l'antériorité comme souvent dans cette version, il faudra aussi être sensible parfois à leur **valeur d'aspect**. Ainsi, à la ligne 3, le texte introduit une opposition entre l'infinitif aoriste πειν et l'infinitif présent πίνειν : l'aoriste désigne l'obligation pour les

¹ Voir la *Syntaxe grecque* de Marcel Bizos, Paris, Vuibert, 1997, p. 9 et *sq.* pour les mots qui peuvent se passer de l'article en grec alors qu'ils le prennent en français dans un contexte équivalent.

² Bizos, p. 119, remarque 5.

³ Bizos, p. 122.

âmes de boire une mesure d'eau limitée (il donne alors l'aspect verbal pur, ou rend éventuellement le caractère isolé et ponctuel de l'action) mais le présent désigne l'action des âmes qui boivent plus que de mesure, avec énergie et avidité, pourrait-on gloser⁴.

- Les **participes**, beaucoup plus utilisés en grec qu'en français, ne peuvent pas être toujours laissés systématiquement tels quels. On gagnera le plus souvent à les traduire par des propositions subordonnées circonstancielles quand ils sont apposés, par exemple à la ligne 7 (« soudain, comme il s'était réveillé »). Les génitifs absolus aussi peuvent être traduits de la sorte, par exemple à la l. 1 : « comme le soir venait ». Des relatives déterminatives permettent en français de traduire le participe quand il est sous l'article (ligne 3 : « ceux qui n'étaient pas protégés par leur sagesse »).

- Les **relatifs** ont posé problème aux candidats, notamment οὗ à la ligne 2, qu'il ne fallait pas traduire par un adverbe. Ce n'est que le sens VIII que le dictionnaire Bailly donne au pronom et d'autres solutions doivent être essayées avant d'y recourir. Le cas du relatif ὅσα, ligne 1, a aussi posé problème puisque ce dernier a parfois été considéré à tort comme le sujet de φύει. En réalité, le relatif est normalement à l'accusatif puisqu'il est COD du verbe φύει dans la subordonnée. L'antécédent, un pronom au génitif comme τούτων (ou éventuellement πάντων), complément de κενόν et sur le même plan que δένδρων n'est pas exprimé (« et de tout ce que la terre fait pousser »). Est conservé le seul pronom relatif au cas appelé par le verbe de la relative⁵.

- À partir de la ligne 9, au moment où les candidats échappent aux difficultés du discours rapporté, apparaissent des **systèmes hypothétiques**. On rencontre deux fois (ligne 10 et lignes 11-13) une tournure fréquente, soit ἐάν avec le subjonctif dans la subordonnée suivi de l'indicatif futur dans la principale⁶. À ligne 9 on trouve en revanche ἄν suivi de l'optatif dans la principale, toujours avec ἄν (ἐάν) suivi du subjonctif dans la subordonnée (ἄν σώσειεν, ἄν περθώμεθα αὐτῷ). Les copies qui ont bien su distinguer les deux ἄν et reconnaître que le deuxième était l'équivalent d'un ἐάν ont été valorisées. Ce schéma qui voit la proposition subordonnée hypothétique au subjonctif suivie ou précédée d'une principale au potentiel peut se rencontrer⁷. On verra plus loin comment expliquer stylistiquement la variation qu'introduit ici Platon. Devant une difficulté de ce type, où le schéma grammatical canonique de l'expression de l'hypothèse est un peu modifié, on attendait que les candidats aient le réflexe de distinguer clairement l'usage du futur de celui du potentiel dans leur traduction des différentes propositions. Ils y sont parvenus en traduisant tout simplement le potentiel par un conditionnel (par exemple : « il se pourrait bien qu'il nous sauve ») et les futurs grecs, bien entendu, par des futurs français⁸. Certaines copies ont bien rendu compte de ce jeu des modes⁹.

Καὶ γὰρ εἶναι αὐτὸ κενὸν δένδρων τε καὶ ὅσα γῆ φύει.

⁴ Selon une nuance d'aspect du présent qui marque « l'effort pour faire une chose ou la volonté de l'accomplir », voir Bizos, p. 118, 2.

⁵ Rappel de la règle de suppression de l'antécédent dans la *Syntaxe grecque* de Marcel Bizos, Paris, Vuibert, 1997, p. 47. Pour différents cas de suppression de l'antécédent voir aussi Joëlle Bertrand, *Nouvelle grammaire grecque*, § 164.

⁶ Voir Bizos, p. 157, 2, b.

⁷ Bizos, p. 157 : « futur de l'indicatif dans la subordonnée avec ει ; indicatif, ou plus rarement une autre forme verbale... dans la principale ». Joëlle Bertrand, § 448 range cela dans les « cas troublants », mais remarque qu'il y a là un tour « assez fréquent ». L'optatif avec ἄν atténue alors les effets du futur attendu. Cette dissymétrie est évoquée dans la grammaire Ragon, p. 205, §330.

⁸ E. Chambry, dans sa traduction des Belles Lettres, CUF, Paris, 1934, traduit le potentiel par « il peut nous sauver », puis passe au futur. G. Leroux, Platon, *La République*, Paris Garnier-Flammarion, 2002, fait en revanche passer l'ensemble du passage au conditionnel, sans rendre la différence entre le potentiel et le futur.

⁹ Malgré quelques maladroites la traduction suivante est fidèle à la dissymétrie platonicienne : « Ainsi Glaucou, un mythe a été préservé et n'a pas péri ; il pourrait même nous préserver, si nous sommes persuadés par lui, et nous franchirons bien le fleuve Léthé et notre âme ne sera pas souillée ».

Car la plaine était dépourvue d'arbres et de tout ce que la terre fait pousser.

Une note venait indiquer que le passage est normalement au discours indirect, puisqu'il dépend d'un verbe de parole précédemment exprimé. En revanche, il fallait comprendre que le pronom αὐτό renvoie à un mot neutre désignant la « plaine du Léthé », à savoir le lieu où les âmes se trouvent. Le Bailly, *s. v.* κενός renvoyait précisément à ce passage et permettait aux candidats de ne pas être déconcertés par ce pronom neutre. Il ne saurait en revanche être traduit par « cela » comme on l'a trouvé dans beaucoup de copies, traduction qui doit être réservée à un démonstratif et non pas au pronom de rappel. L'absence de l'antécédent du relatif ὅσος a posé des problèmes aux candidats. Comme nous l'avons signalé en préambule, il s'agit là d'un tour fréquent en grec. Le sens actif du verbe φύω a été parfois confondu avec celui du moyen du même verbe.

Σκηῦσθαι οὖν σφᾶς ἤδη ἑσπέρας γιγνομένης παρὰ τὸν Ἀμέλητα ποταμόν, οὗ τὸ ὕδωρ ἀγγεῖον οὐδὲν στέγειν.

Ils résidaient donc, une fois le soir venu, au bord du fleuve Amélès, dont aucun vase ne retient l'eau.

Cette deuxième phrase présentait des difficultés. Le Bailly rappelle que le pronom σφᾶς est le réfléchi de la troisième personne (« eux-mêmes », « elles-mêmes »). Toutefois une telle traduction, lourde, n'est ici pas exacte. Le pronom est en effet employé comme réfléchi indirect, comme il est fréquent chez certains auteurs de prose classique et notamment chez Platon¹⁰. Σφᾶς est différent d'un simple αὐτούς / αὐτάς, même s'il peut se traduire de la même manière par « ils » ou « elles ». Il implique que l'énonciateur du récit s'inclut dans le groupe sujet de la proposition infinitive¹¹. Le pronom renvoyant aux âmes des défunts ou aux défunts eux-mêmes, le masculin et féminin ont été acceptés dans la traduction. Le génitif absolu ne posait pas de problème particulier. Dans la relative, l'infinitif pouvait gêner car il n'en est bien sûr par le mode normal. L'emploi de l'infinitif s'explique par le fait que nous sommes toujours au discours indirect¹². Le Bailly proposait une traduction de ce passage, un peu loin du texte, mais qui a été acceptée par le jury (« aucun vase ne contient cette eau sans qu'elle s'échappe »).

Μέτρον μὲν οὖν τι τοῦ ὕδατος πᾶσιν ἀναγκαῖον εἶναι πιεῖν, τοὺς δὲ φρονήσει μὴ σωζομένους πλέον πίνειν τοῦ μέτρου· τὸν δὲ ἀεὶ πίνοντα πάντων ἐπιλανθάνεσθαι.

C'était une obligation pour chacun de boire une quantité d'eau mesurée mais ceux qui n'étaient pas protégés par leur sagesse buvaient plus que la mesure ; qui avait bu sans s'arrêter oubliait absolument tout.

Ce passage de la version a posé des problèmes. La présence des deux infinitifs a dérouté bien des candidats. Le groupe verbal ἀναγκαῖον εἶναι se construit pourtant naturellement avec l'infinitif et requiert un complément au datif. Il fallait être attentif à la disjonction du groupe μέτρον ... τι qui souvent n'a pas été vue.

Si πιεῖν est subordonné à ἀναγκαῖον εἶναι, il n'y a pas de raison en revanche de lui subordonner πίνειν. La particule δέ introduit en effet une nouvelle proposition. C'est une obligation pour

¹⁰ Voir la page éclairante de J. Bertrand sur ce point, § 145. Bizon, p. 34.

¹¹ C'est le pronom utilisé dès les premiers mots du récit d'Er, pour désigner le groupe des âmes de défunts dans lequel il se compte, 214 c 1. Un autre exemple éclairant se rencontre dans le *Banquet*, quand Aristodème, auteur du récit, explique qu'il se rend avec Socrate chez Agathon : Τοιαῦτ' ἄλλα σφᾶς ἔφη διαλεχθέντας ἰέναι, « Aristodème racontait qu'ils se mirent en marche en échangeant des propos à peu près de ce type ».

¹² Bizon, p. 133, remarque 6 : « On trouve dans le style indirect des subordonnées relatives, temporelles..., à l'infinitif. »

tous de ne boire qu'une mesure d'eau, et ceux qui ne sont pas sages se soustraient précisément à cette obligation, la transgressent, en buvant outre mesure. La coordination μέν / δέ aurait été en outre placée de manière différente si le verbe ἀναγκαῖον εἶναι avait dû être en facteur commun. Le dernier groupe sujet est au singulier (τὸν δὲ ἀεὶ πίνοντα) : il fallait bien sûr le conserver dans la traduction française, et rendre compte du participe aoriste. Le récit, dans une gradation, singularise le personnage qui accomplit l'irréparable : boire sans s'arrêter. On a trouvé des traductions qui, sans être complètement justes, surmontaient un bon nombre de difficultés de ce passage, qu'il s'agisse de la coordination, de la syntaxe des infinitifs, ou encore du lexique¹³.

À la fin du passage, il faut tenir compte du préverbe de λανθάνομαι qui a probablement ici une valeur intensive. Les candidats qui l'ont compris ont bénéficié d'un bonus, car le Bailly n'est pas d'une grande aide ici et ne donne pas des sens différents de ceux du verbe simple. Ἀεὶ signifie bien entendu « toujours ». Toutefois, les traductions par « sans interruption » (traduction donnée dans le Bailly à propos d'une occurrence chez Thucydide), ou encore « sans cesse » sont préférables. L'adverbe en effet, placé sous l'article, ou enclavé, portait plutôt sur πίνοντα que sur ἐπιλανθάνεσθαι et n'exprimait pas tant la certitude de l'oubli que l'incapacité des hommes à cesser de boire, à respecter la mesure. Un bonus est venu gratifier les candidats attentifs à cette subtilité.

Ἐπειδὴ δὲ κοιμηθῆναι καὶ μέσας νύκτας γενέσθαι, βροντὴν τε καὶ σεισμὸν γενέσθαι, καὶ ἐντεῦθεν ἑξαπίνης ἄλλον ἄλλη φέρεσθαι ἄνω εἰς τὴν γένεσιν, ἄττοντας ὥσπερ ἀστέρας.

Quand ils furent couchés et que ce fut le milieu de la nuit, éclatèrent le tonnerre et un tremblement de terre, et alors soudain, chacun était emporté tantôt à droite tantôt à gauche, en l'air, en vue de sa renaissance, dans un élan semblable à celui des étoiles filantes.

Le contexte permettait de comprendre que le sujet de κοιμηθῆναι était bien l'ensemble des âmes présentes au bord du fleuve Léthé et non pas simplement l'invétéré buveur de la phrase précédente : on ne comprendrait plus alors l'usage de l'expression ἄλλον ἄλλη qui évoque les activités d'un groupe de personnages, ni le participe ἄττοντας à l'accusatif pluriel. Il fallait d'ailleurs trouver une solution élégante pour traduire l'expression. Elle était mentionnée en I,1 de l'article du Bailly ἄλλος. La formule permet de souligner que chaque âme, tout en étant prise dans un mouvement d'ensemble commun, reçoit une localisation propre¹⁴.

Seuls κοιμηθῆναι et le premier γενέσθαι sont subordonnés à ἐπειδὴ, qui n'a d'ailleurs pas été toujours traduit par un mot subordonnant, les candidats ayant mal utilisé l'article du Bailly, qui ne lui donne pas d'autre fonction possible. On ne peut lui subordonner le deuxième γενέσθαι car cela conduit à faire fi de la coordination, notamment de son absence avant βροντὴν (qui aurait été nécessaire pour marquer la dépendance du verbe à ἐπειδὴ et sa mise sur le même plan que les deux infinitifs précédents).

Κοιμηθῆναι et le premier γενέσθαι ont une valeur d'antériorité nette, introduits qu'ils sont par ἐπειδὴ. Le deuxième γενέσθαι, toujours un infinitif aoriste, désigne un fait isolé, surprenant et sa valeur d'aspect s'oppose à celle l'infinitif présent φέρεσθαι qui exprime le processus de répartition des âmes.

Sous le mot ἀστήρ, le dictionnaire donne « étoile filante, météore », et renvoie au passage de Platon. « Étoile » constituait bien de toute façon un faux-sens, puisque que précisément, les âmes bondissent ou voltigent et ne constituent pas des repères fixes.

¹³ « D'une part, il est nécessaire pour tous de boire une juste quantité d'eau, mais en réalité ceux qui ne sont pas préservés par leur intelligence boivent plus que la juste quantité ; et celui qui boit toujours oublie tout ».

¹⁴ Voir J. Bertrand, § 188 : « employé à des cas différents, dans la même phrase, ἄλλος exprime la diversité des comportements de plusieurs individus ». Pour la formule ἄλλος ... ἄλλη voir aussi Bizos, p. 53, qui cite d'ailleurs un autre exemple chez Platon.

Αὐτὸς δὲ τοῦ μὲν ὕδατος κωλυθῆναι πιεῖν· ὅπῃ μέντοι καὶ ὅπως εἰς τὸ σῶμα ἀφίκοιτο, οὐκ εἰδέναι, ἀλλ' ἐξαίφνης ἀναβλέψας ἰδεῖν ἔωθεν αὐτὸν κείμενον ἐπὶ τῇ πυρᾷ.

Quant à lui, il lui fut interdit de boire l'eau. Par quelle voie toutefois et de quelle manière il était arrivé à rejoindre son corps, il ne le savait pas, mais il dit qu'après avoir brusquement ouvert les yeux il se vit à l'aube allongé sur le bûcher.

La première partie de la phrase ne pose aucun problème particulier pour la compréhension. On peut toutefois s'interroger sur les raisons de la présence du pronom αὐτός. Platon doit résoudre ici un problème de clarté. Le sujet de l'infinitive n'a pas ici en théorie à être répété, puisqu'il est aussi le sujet du verbe introducteur non exprimé du discours rapporté¹⁵. Toutefois, le sujet de la phrase précédente étant les âmes des défunts, il faut montrer clairement que le récit se concentre désormais, non plus sur elles, mais sur les actions d'Er. Le sujet du verbe introducteur est alors répété sous la forme d'un pronom personnel, au nominatif¹⁶. Le pronom αὐτός, suivi de la particule adversative δέ, vient souligner le changement de focalisation. Il eût été possible aussi d'employer le réfléchi indirect, ἑαυτόν ou ἑ à l'accusatif, à l'intérieur de l'infinitive¹⁷, mais Platon préfère avoir recours au pronom non réfléchi, ce qui est fréquent¹⁸.

Dans la suite de la phrase, le plus souvent, l'interrogative indirecte n'a pas été reconnue, en raison probablement de la postposition du verbe qui l'introduit. L'optatif de subordination ainsi que les deux mots subordonnants interrogatifs ne laissent pourtant guère de doute. C'est probablement une façon de mettre en avant les interrogations et la stupéfaction d'Er. Rappelons que l'article (εἰς τὸ σῶμα) doit être ici traduit avec son sens de possessif, le doute n'étant pas permis sur l'identité du possesseur¹⁹.

La dernière partie de la phrase ne posait pas de problème particulier. Il fallait veiller à en traduire tous les mots, sans modifier profondément l'ordre de la phrase grecque. Le participe aoriste (ἀναβλέψας) avait ici clairement sa valeur d'antériorité tandis que l'infinitif aoriste (ἰδεῖν) pouvait exprimer la surprise d'Er à son réveil. Le réfléchi αὐτόν n'a pas toujours été identifié. Cela nous conduit à rappeler aux candidats la nécessité de maîtriser parfaitement la morphologie et la syntaxe des pronoms, sources de nombreuses erreurs de traduction.

Καὶ οὕτως, ὃ Γλαύκων, μῦθος ἐσώθη καὶ οὐκ ἀπόλετο, καὶ ἡμᾶς ἂν σώσειεν, ἂν πειθόμεθα αὐτῷ, καὶ τὸν τῆς Λήθης ποταμὸν εὖ διαβησόμεθα καὶ τὴν ψυχὴν οὐ μινθησόμεθα·

Et c'est ainsi, Glaucon, que le récit a été conservé et n'a pas été détruit ; et il se pourrait bien qu'il nous sauve, si nous nous fions à lui, et nous traverserons heureusement le Léthé sans recevoir en notre âme l'impureté.

Nous sortons du récit rapporté et des problèmes grammaticaux spécifiques qu'il pose (verbes principaux à l'infinitif, valeur des temps de l'infinitif, contamination de l'infinitif dans

¹⁵ Selon la règle qui veut que si le sujet de l'infinitif est le même que celui du verbe principal, il ne se répète pas, Bizos, p. 195, 1, Ragon § 344.

¹⁶ Voir Bizos, p. 195, n° 1, remarque : « cependant, on répète parfois le sujet sous la forme d'un pronom personnel, surtout pour l'opposer à d'autres personnes. Dans ce cas, il est le plus souvent à l'accusatif, mais on le trouve au nominatif, surtout αὐτός ».

¹⁷ Cf. par exemple, dans un contexte similaire, *Banquet*, 223 d 10, où le pronom est sujet d'une infinitive et renvoie au narrateur Aristodème.

¹⁸ Bizos, p. 34, remarque 1.

¹⁹ Voir Syntaxe de Bizos, p. 8.

des subordonnées, usage particulier des pronoms) pour entrer dans de nouvelles difficultés, celles du système hypothétique.

La première partie de la phrase, jusqu'à ἀπόλετο, ne pose aucun problème. La traduction calque de μῦθος par « mythe » n'était pas, selon l'avis du jury, la meilleure, même si on parle couramment du « mythe d'Er » et des mythes de Platon. Dans le contexte, le mot français, qui suggère la fiction, trahit la pensée de Socrate, qui veut précisément voir dans le « récit » d'Er une preuve supplémentaire pour amorcer la conversion philosophique.

La suite présente une syntaxe un peu rude, comme cela a été souligné au début de cette correction. L'originalité stylistique du passage tient à ce que Platon, autour du pivot de la subordonnée au subjonctif, passe d'une première principale au potentiel (ἄν σώσειεν), à une seconde au futur (εὔ διαβησόμεθα καὶ ... οὐ μίανθησόμεθα). Cela peut être expliqué par la dimension persuasive de cette fin de texte, dont l'élan s'accroît par degré, pour culminer dans une exhortation. Le degré de certitude concernant l'heureux sort de l'âme du philosophe après la mort paraît ainsi se renforcer à mesure que Socrate prononce les conclusions à tirer de ce mythe. L'affirmation concernant l'avenir heureux de l'élue philosophe, d'abord atténuée au moyen du potentiel dans la première proposition fait ainsi place à des futurs, une fois rappelée la nécessité de croire au récit du ressuscité. Une telle dissymétrie doit être maintenue : elle reflète le renforcement progressif de la croyance dans ce viatique philosophique qu'est le récit d'Er.

Deux καὶ introduisent les deux apodoses : la coordination insistante est à conserver, à défaut de la traduire scrupuleusement par « à la fois ... à la fois ». En revanche, le καὶ οὐ, qui coordonne les deux verbes au futur de la deuxième proposition, peut être traduit autrement que par « et ne pas ». « Sans ... » est plus élégant en français en ce cas. L'accusatif de relation final était difficile à traduire sans excessive lourdeur, mais le jury a valorisé les traductions qui restaient proche du grec et cherchaient à rendre compte de la voix passive du verbe μίανθησόμεθα²⁰.

ἀλλ' ἄν ἐμοὶ πειθόμεθα νομίζοντες ἀθάνατον ψυχὴν καὶ δυνατὴν πάντα μὲν κακὰ ἀνέχεσθαι, πάντα δὲ ἀγαθὰ, τῆς ἄνω ὁδοῦ ἀεὶ ἐξόμεθα καὶ δικαιοσύνην μετὰ φρονήσεως παντὶ τρόπῳ ἐπιτηδεύσομεν.

Si au contraire nous nous fions à moi et que nous pensons fermement que l'âme est immortelle et capable de supporter tous les maux comme tous les biens, nous prendrons toujours la voie d'en haut et nous pratiquerons la justice en tout point avec sagesse.

Cette dernière phrase était un ultime obstacle. Il fallait là encore bien identifier le système hypothétique à l'éventuel (canonique, cette fois), bien construire la proposition infinitive dépendant du participe νομίζοντες et veiller à être précis et cohérent dans le choix du lexique (un mot comme πειθόμεθα, apparu une ligne plus haut, devait être traduit de façon identique).

Plusieurs difficultés étaient à surmonter pour bien construire l'infinitive. Νομίζοντες au nominatif ne pouvait qu'être un participe apposé au sujet non exprimé de πειθόμεθα. On pouvait rendre l'idée d'effort (nuance possible du participe présent) en développant légèrement la traduction du verbe au moyen d'un adverbe, comme cela est proposé ici. Ἀθάνατον ne pouvait être compris comme une épithète de ψυχὴν : dans cette hypothèse, en effet, καὶ qui précède l'adjectif δυνατὴν ne servirait à rien. Or, il coordonne ces deux adjectifs qui sont attributs, le verbe εἶναι de l'infinitive étant, comme c'est assez fréquemment le cas, sous-entendu. Les traductions élégantes de la parataxe πάντα μὲν κακὰ ... πάντα δὲ ἀγαθὰ, qui ont évité d'avoir recours au sempiternel « d'une part... d'autre part », ont été valorisées. La construction de δυνατός avec l'infinitif, d'ailleurs donnée par le Bailly, doit être connue d'un helléniste.

²⁰ « Nous ne souillerons pas notre âme » et « notre âme ne sera pas souillée », trouvés le plus fréquemment, sont tous deux inexacts et un peu loin du texte, eu égard à cette exigence.

L'ultime proposition au futur présentait une syntaxe plus simple. Notons que le mot δικαιοσύνη, comme l'âme un peu plus haut, ne prennent pas d'article en grec, mais constituent des cas où on doit le suppléer en français²¹. La compréhension de τῆς ἄνω ὁδοῦ n'était pas évidente. Cette voie est peut-être celle qui permet de s'échapper hors du cycle de réincarnation, celle qu'empruntera l'authentique philosophe *post mortem*. Elle est aussi sans doute métaphorique de la voie tracée par une vie moralement supérieure. Le mot à mot, « la voie d'en haut », tout comme des traductions moins littérales inspirées par la note, du type « la voie du bonheur » ont été acceptées.

Les candidats étaient donc confrontés à une version grecque qui, quoiqu'issue d'un texte on ne peut plus classique et qu'on suppose connu des candidats, était exigeante. Elle demandait une bonne connaissance globale de la grammaire grecque, une certaine intuition face à des tournures moins fréquentes et un bon sens de la traduction pour rendre les nuances du lexique à la fois philosophique et imagé de ce passage mixte, entre récit et exhortation philosophique. Si la difficulté a dérouté des candidats, le jury s'est félicité de lire de bonnes copies, dont certains extraits ont été cités, et qui ont obtenu un bon total de points. Fidèle à ses habitudes, il a pénalisé comme il se doit les erreurs qui manifestent une méconnaissance de la syntaxe de base du grec. En revanche, il ne s'est pas montré tatillon sur les points de langue plus subtils et moins fréquents. Le barème a été établi pour valoriser les bonnes trouvailles de traduction plus que pour pénaliser les maladresses d'expression, compréhensibles dans une version faite en un temps relativement court (2h30 au maximum pour respecter l'équilibre entre les trois moments de l'épreuve).

Quelques conseils pour conclure. Les candidats devront veiller à continuer à lire et traduire du grec classique, qui est la *lingua franca* attendue dans un concours comme le CAPES, et ce, quels que soient les corpus sur lesquels ils travaillent par ailleurs dans le cadre de leur master. Au plan de la préparation aux concours d'enseignement, ils gagneront à savoir manipuler plusieurs grammaires, dont les principales ont été citées dans ce rapport. Confronter différentes explications, différents recueils d'exemples pour une même difficulté de langue est un bon moyen de progresser. On peut alors choisir l'explication la plus éclairante et élaborer ensuite sa propre méthode de traduction, son vade-mecum pour tel ou tel hellénisme. Les candidats doivent, tout au long de l'année, cultiver perfectionnisme et précision, en cherchant à toujours rendre raison de leurs traductions françaises, jusque dans le détail, et à justifier du mieux possible leurs choix. C'est ainsi qu'ils conquièrent un rapport personnel aux textes grecs, source en soi de satisfaction, et qui permet aussi des commentaires plus approfondis.

Corrigé de la version latine

Le texte proposé en version (Virgile, *Énéide*, vers 703-723) n'avait rien de spécialement surprenant puisqu'il était tiré du célèbre chant VI de l'épopée virgilienne. Cela étant, traduire un passage poétique écrit en hexamètres dactyliques suppose de prendre en compte certaines spécificités génériques et stylistiques. Nous nous proposons dans un premier temps de revenir sur certains points linguistiques et littéraires dont la maîtrise était nécessaire pour réussir la traduction de l'extrait avant de proposer une correction possible, segment par segment.

- Les disjonctions épithètes-noms. Cette pratique de l'hyperbate qui se fait le plus souvent sous la forme de la *transiectio* (disjonction du syntagme nominal par l'insertion d'un terme qui n'en fait pas partie syntaxiquement) ou de la *peruersio* (changement de l'ordre usuel des mots dans les syntagmes prépositionnels) est extrêmement fréquente dans

²¹ Voir Bizos, p. 9, pour ce cas des noms abstraits sans article.

l'écriture épique et ce pour des raisons à la fois métriques et stylistiques. La version en comportait plusieurs exemples : V. 705 *Lethaeumque domos placidas qui praenatat amnem* V. 708 *floribus insidunt uariis ; candida circum lilia*. V 712 *tanto complerint agmine*. V. 713-714 *altera fato corpora*. V. 719-720 *aliquas ad caelum hinc ire putandum est sublimis animas* V. 720-721 *ad tarda reuerti corpora*²². Ce trait stylistique particulièrement courant dans l'écriture poétique, qui permet entre autres ornementation et insistance²³, ne doit pas surprendre les candidats qui pourront rapprocher les noms et les adjectifs grâce aux marques des accords, en s'aidant si besoin de la longueur des voyelles. Ainsi, au vers 708 *candida* en position de dactyle cinquième s'achève par une brève et s'accorde donc forcément avec *lilia* et non avec *aestate* (dans ce cas, *candida* s'achèverait par une voyelle longue²⁴). Remarquons en outre que, si la version comportait de nombreuses hyperbates, elle n'offrait pas d'exemples de disjonctions spectaculaires²⁵.

- Les pluriels poétiques. Il s'agit là encore d'une caractéristique de l'écriture poétique. Les poètes vont souvent employer le morphème de la pluralité quand rien ne l'impose dans la réalité désignée. L'utilisation du pluriel ajoute alors une dimension emphatique ou affective. Elle permet aussi de rendre la réalité désignée plus concrète, contingente ou actuelle. Le traducteur peut à raison hésiter sur la manière de traduire le pluriel poétique et doit naturellement prendre en considération le contexte. Cela étant, le maintien du pluriel est inenvisageable lorsque le référent est manifestement un singulier. Ainsi, au vers 711, l'expression *ea flumina* qui désigne de toute évidence le Léthé ne peut se traduire par « ces fleuves » mais bien par « ce fleuve » ou plus exactement par « ce grand fleuve », le pluriel poétique ayant ici une dimension emphatique à mettre en rapport avec l'étonnement d'Énée. Au vers 715, en revanche, le jury a accepté la traduction par le singulier comme par le pluriel, qui est ici susceptible de maintenir la dimension concrète de la scène évoquée.
- Les comparaisons homériques. Virgile construit souvent dans l'*Énéide* des comparaisons homériques qui développent longuement le comparant dans un tableau très poétique, évoquant bien souvent le monde de la nature. La comparaison est souvent introduite par *ueluti*,
- suivi d'un groupe prépositionnel puis d'une proposition circonstancielle de temps qui peut s'étirer longuement²⁶. Le retour au comparé se fait d'ordinaire avec l'adverbe *sic*. Dans la version, la comparaison des abeilles court du vers 708 au vers 710. La proposition *strepit omnis murmure campus* appartient encore au comparant dès lors que l'adverbe *sic* est absent et qu'il n'est jamais question du bourdonnement des âmes dans la plaine du Léthé. *Campus* doit donc se comprendre ici comme la plaine où butinent les abeilles et *murmure* comme le bourdonnement estival.
- La précision en matière de lexique. Le texte de la version ne comportait pas de difficultés syntaxiques majeures et, du reste, les candidats bien préparés ont fort bien

²² Voir à ce sujet J. Hellegouarc'h, « Style et métrique dans le livre VI de l'*Énéide* », *Vita Latina* 127, 1992, p. 11-26. Aux pages 21-23, l'auteur montre les schémas les plus usités de la disjonction (adjectif / verbe / nom ; nom à la fin du premier hémistiche, adjectif à la fin du second ; adjectif et nom à la césure de deux vers consécutifs...)

²³ C'est le cas par exemple de *tanto* au vers 712 doublement accentué par l'hyperbate et sa place à la penthémimère. La grandeur spectaculaire de l'*agmen* préfigure naturellement la *maiestas* de l'Empire romain à venir.

²⁴ Savoir scander des hexamètres est un prérequis indispensable pour les candidats. Cet outil est bien sûr fondamental pour le commentaire de textes hexamétriques mais il rend aussi d'importants services au traducteur.

²⁵ Exemple aux vers 451-453 de ce même chant VI : *errabat silua in magna ; quam Troius heros / ut primum iuxta stetit adgnouitque per umbras / obscuram*. La disjonction se fait ici sur trois vers.

²⁶ On retrouve par exemple cette construction aux vers 148 et suivants du chant I : *Ac ueluti magno in populo cum saepe coorta est / seditio, saeuitque animis ignobile uolgus*.

analysé l'organisation des différents segments. En revanche, la force de l'évocation virgilienne nécessitait une grande précision en matière de lexique et nous ne saurions assez rappeler que toute personne se lançant dans la traduction d'un texte (et *a fortiori* lorsque ce texte est écrit par Virgile !) doit faire preuve d'une attention absolue à chaque élément si « petit » soit-il. La beauté et la signification des textes ne résident-elles pas avant tout dans ce que l'on appelle bien improprement « les détails » ? Ainsi, comme nous le verrons plus loin, au vers 704, *nemus* et *silua* ne pouvaient être traduits par le même terme français. Au vers 705, *domos* ne signifiait pas « maisons », traduction particulièrement malvenue dans ce contexte, mais bien les « séjours paisibles » des âmes. Au vers 708, il était préférable de ne pas traduire *uariis* par « variées » qui appauvrit considérablement l'image. Le premier sens de l'adjectif est « nuancé, tacheté, bigarré²⁷ », d'où la traduction possible par « diaprées » qui peut exprimer les couleurs mouvantes des fleurs dans ce tableau délicieusement bucolique où tout est mouvement. En un mot, les candidats auraient parfois dû éviter les calques et les correspondances trop rapides pour prendre le temps de choisir le mot juste, le mot susceptible de rendre la puissance visuelle et sonore de la poésie virgilienne. Certaines bonnes copies y sont fort bien parvenues.

Ces remarques liminaires faites, nous proposons une correction de la version, segment par segment, en revenant à chaque fois sur les éventuelles difficultés syntaxiques et sémantiques.

**Interea uidet Aeneas in ualle reducta
seclusum nemus et uirgulta sonantia siluae,
Lethaeumque domos placidas qui prae-natat amnem.**

Sur ces entrefaites, Énée voit, dans l'enfoncement de la vallée, un bois à l'écart et les rameaux bruissants de la forêt ainsi que le fleuve Léthé qui coule le long des paisibles séjours.

Pour traduire ce passage, il fallait d'abord repérer les trois compléments de *uidet* avec leurs expansions (*seclusum nemus – nemus, nemoris* est un neutre - ; *uirgulta sonantia siluae, Lethaeumque amnem qui...*). Les trois éléments sont cordonnés d'abord par *et* puis par *-que* ce qui n'est pas l'expression de la coordination la plus habituelle²⁸. Le sens, cela étant, ne pose pas de problème et le passage du *et* au *-que* dramatise l'apparition du Léthé (d'où notre traduction par « ainsi que »). Comme le remarque à juste titre Paul Veyne dans sa traduction²⁹, *ualle reducta* ne peut signifier « une vallée à l'écart » mais bien « l'enfoncement de la vallée », puisque Énée est déjà dans le vallon depuis le vers 679³⁰. Le participe parfait *reducta* doit se comprendre comme l'équivalent d'un substantif³¹ (type *ab Vrbe condita* : « à partir de la fondation de Rome »). Notons également que l'adjectif *lethaeum* porte sur *amnem* et que ce syntagme nominal est l'antécédent du pronom relatif *qui* (*amnis, is* est un substantif masculin ; *domos*, féminin et pluriel, ne peut être l'antécédent de *qui* - masculin et forcément singulier

²⁷ Voir par exemple les *Georgiques*, 3, 264 : (les lynx tachetés de Bacchus).

²⁸ Voir à ce sujet A. Ernout et F. Thomas, *Syntaxe latine*, p. 443 : « Quand il y a trois éléments, l'usage classique est ou bien l'absence de particule copulative, ou bien la répétition de *et*, ou bien seul *-que* coordonne le second et le troisième élément. »

²⁹ P. Veyne, *L'Énéide*, Les Belles Lettres (Classiques en poche), 2013, p. 327.

³⁰ Mais le jury, ayant conscience de la difficulté, n'a pas pénalisé la traduction « dans un vallon retiré ; dans un vallon à l'écart ». Il a, en revanche, valorisé les rares copies qui ont pris en compte avec précision la géographie des Enfers.

³¹ *Syntaxe latine*, p. 280-281.

comme l'atteste la forme *praenata*³²). Remarquons enfin que *praenato* est un verbe qui peut être transitif, ce qu'indique le dictionnaire Gaffiot en renvoyant précisément à notre passage.

Hunc circum innumerae gentes populique uolabant,

Autour de lui, des nations et des peuples innombrables voltigeaient.

La syntaxe de la phrase ne pose aucun problème à condition de bien voir que l'accusatif *hunc* (qui reprend *amnis*) est le régime de la préposition *circum*. Nous avons déjà évoqué précédemment la traduction de *gentes* par « nations ». Certains candidats n'ont pas vu que l'adjectif *innumerae* portait à la fois sur *gentes* et *populi* selon le principe de l'accord par proximité³³.

ac ueluti in pratis ubi apes aestate serena

floribus insidunt uariis et candida circum

lilia funduntur, strepit omnis murmure campus.

et il en va de même dans les prés, lorsque les abeilles, en un jour d'été serein, se posent sur des fleurs diaprées et s'épandent autour des lis blancs : toute la plaine résonne de leur bourdonnement.

La comparaison homérique introduite par *ueluti* méritait une analyse précise. Il fallait, comme nous l'avons dit plus haut, bien voir que le segment *strepit omnis murmure campus* appartenait encore au comparant. D'un point de vue syntaxique, on peut considérer la proposition précitée ou bien comme dépendante de *ubi*³⁴ ou bien comme une indépendante³⁵. Dans le contexte *ubi* devait s'interpréter comme introduisant une circonstancielle de temps comme le confirme l'ablatif *aestate serena* (*aestate* dans le sens de « un jour d'été » était donné par le Gaffiot à l'article *aestas*³⁶). Du reste, la proposition circonstancielle de temps dans les comparaisons homériques est fréquemment utilisée par Virgile³⁷. La conjonction *ueluti* introduit l'analogie entre le vers précédent (les peuples innombrables voltigeant) et les abeilles qui s'épandent en un jour d'été. Il était bienvenu ici de rajouter un verbe pour clarifier la tournure elliptique : « et c'est comme ; et il en va de même... ».

La structure de la comparaison une fois perçue, il fallait alors repérer les compléments des verbes conjugués : *insido* (et non *insideo*), verbe la plupart du temps intransitif, se construit avec un ablatif, en l'occurrence *floribus uariis*. La forme *funduntur* régit le complément circonstanciel intégré introduit par une préposition (*circum candida lilia*).

Ce passage très poétique nécessitait une grande précision dans le choix du lexique. *Murmure* ne pouvait être rendu par « murmure » car le terme latin est beaucoup plus fort – au sens sonore du terme – que le mot français³⁸. Les abeilles dans la plaine (*campus*) ne forment pas un doux murmure mais un ronflement sonore à l'image de leur activité et de leur énergie : n'oublions pas que le vallon du Léthé contient cette multitude de peuples qui permettront à

³² Ce verbe signifie « couler le long de ». Une copie a très élégamment traduit le vers 705 : « ainsi que le Léthé qui baigne les paisibles demeures »

³³ *Syntaxe latine*, p. 134 : « Si l'adjectif épithète se rapporte à deux ou plusieurs substantifs, il n'y a – contrairement à ce qui a lieu pour l'attribut – qu'une façon de faire l'accord, c'est-à-dire avec un seul des deux termes [...] C'est d'ordinaire le plus proche ».

³⁴ Ce que fait Paul Veyne (p. 327) : « ... et que sur tout le champ résonne un sourd ronflement ».

³⁵ C'est ce choix que l'on retrouve dans la traduction de M. Lefauve et de S. Laigneau, *L'Énéide*, Librairie Générale Française, 2004, p. 265.

³⁶ Une copie a traduit de façon inspirée *aestate serena* par « en un beau jour d'été ».

³⁷ Voir par exemple *Énéide*, I, 430, sq. : *Qualis apes aestate noua per florea rura / exercet sub sole labor, cum gentis adultos / educunt fetus, aut cum liquentia mella / stipant et dulci distendunt nectare cellas...*

³⁸ *Murmur* peut même renvoyer au rugissement du lion...

Rome de se construire et de se déployer. Nous avons évoqué plus haut la nécessité de traduire *uariis* par un terme plus fort que le calque « variées » qui appauvrit considérablement l'image. Notons enfin que la forme passive *funduntur* devait, surtout en l'absence de complément d'agent, s'interpréter comme ayant une valeur moyenne et se traduire par un verbe pronominal à sens réfléchi³⁹. Il fallait rendre à ce verbe toute sa force évocatrice. Certaines copies ont ainsi traduit *candida circum lilia funduntur* par « se déploient autour des lys blanc ».

**Horrescit uisu subito causasque requirit
inscius Aeneas, quae sint ea flumina porro,
quiue uiri tanto compleverint agmine ripas.**

Énée, dans l'incompréhension, frémit à cette vue soudaine, demande des explications, quel est ce grand fleuve devant lui et quels sont ces hommes qui couvrent les rives en une file innombrable.

En terme de structure, il fallait ici avant tout repérer les interrogatives indirectes (*quae sint ea flumina porro / quiue uiri tanto compleverint*⁴⁰ *agmine ripas*) que l'on pouvait faire dépendre de *requirit* ou de *inscius*⁴¹. Les subjonctifs *sint* et *compleverint*, les déterminants interrogatifs *quae* et *qui* ainsi que les termes indiquant un questionnement dans la principale (*requirit*, *inscius*) ne laissent place à aucune ambiguïté. Certains candidats ont interprété les interrogatives indirectes comme des relatives ce qui a naturellement conduit à d'importants contresens. La particule *-ue*, lorsqu'elle permet de relier deux interrogations, se rapproche dans l'emploi d'une particule copulative et se traduit alors par « et »⁴². C'était naturellement le cas ici.

Les candidats devaient aussi repérer les syntagmes nominaux *tanto agmine* et *uisu subito*. Il était ici préférable d'interpréter *subito* comme adjectif dépendant de *uisu* et non comme adverbe. L'ablatif de cause possède alors son sens plein et explique ainsi le frisson sacré ressenti par Énée (*horrescit*⁴³).

Enfin, comme à chaque vers de la version, une attention particulière au lexique était de rigueur. Traduire *causas* par « causes » s'avérait beaucoup trop précis et ne rendait pas toute l'incompréhension d'Énée. Le héros troyen demande ce que ce spectacle signifie, il cherche à avoir des explications sur cette vision soudaine. De même, *inscius* peut difficilement se rendre par « ignorant » comme s'il s'agissait là d'une caractéristique durable du caractère d'Énée. La vision soudaine frappe le héros (*horrescit*) – comme le lecteur du reste – qui est alors saisi d'incompréhension, ce qui justifie les explications qu'Anchise donnera ensuite. Nous avons déjà évoqué la question du pluriel poétique *ea flumina*. Le vers 713, quant à lui, a parfois été traduit un peu rapidement : *agmen* n'a pas toujours un sens militaire⁴⁴ et renvoie ici à la multitude des âmes qui attendent de boire les eaux du Léthé. Le parfait *compleverint* se comprend ici dans son sens résultatif⁴⁵ : les hommes, dans leur multitude, ont fini de recouvrir les rives. La traduction par un présent était donc ici particulièrement bienvenue même si le jury n'a pas pénalisé les traductions faisant appel au passé composé. Rappelons également que *tantus* ne

³⁹ Sur les passifs dont la valeur est moyenne, se reporter à la *Syntaxe latine*, Ernout, p. 201-203.

⁴⁰ La forme *compleverint* est une forme raccourcie de *compleuerint*. Voir L. Sausy, *Grammaire latine complète*, Paris, 1977, p. 116.

⁴¹ Le Gaffiot à l'article *porro* donne l'exemple suivant : *inscius, quae sint ea flumina porro* (ignorant quel est ce fleuve devant lui).

⁴² Voir *Syntaxe latine*, p. 447.

⁴³ Certaines copies ont, à raison, rendu toute la force du verbe. Nous citons ici une proposition très convaincante : « Énée pris d'effroi à cette vue soudaine en recherche les raisons »

⁴⁴ Voir par exemple *L'Énéide*, 1, 185 : *longum per uallis pascitur agmen* (une longue file de bêtes pâit à travers la vallée).

⁴⁵ *Grammaire latine complète*, p. 245.

porte pas sur la nature (à la différence de *talis*) mais sur la grandeur. La traduction par « tel/telle » devait donc ici être évitée.

Tum pater Anchises : « Animae, quibus altera fato corpora debentur, Lethaei ad fluminis undam securos latices et longa obliuia potant.

Alors le vénérable Anchise dit : « Les âmes, à qui un second corps est dû par le destin, boivent dans le sein du fleuve Léthé les eaux de l'insouciance et les longs oublis ».

La relative a posé quelques problèmes aux candidats en raison, le plus souvent, d'une analyse erronée du pronom relatif⁴⁶. *Quibus*, au vers 713, a pour antécédent *animae* et il est le datif d'attribution du verbe *debentur*. L'ablatif *fato* doit se comprendre comme le complément d'agent du verbe à la voix passive. Le groupe prépositionnel *Lethaei ad fluminis undam* n'a pas toujours été bien compris. La préposition *ad* peut avoir des sens multiples et ne renvoie pas forcément au mouvement (on se souviendra par exemple de l'expression *stare ad ianuam*). Il fallait ici comprendre que les âmes boivent l'oubli auprès de l'onde, d'où la traduction proposée.

Dans ce même segment, d'autres éléments plus subtils, mais non moins importants, auraient dû davantage retenir l'attention des candidats. Le terme *pater* est très souvent employé comme épithète de vénération et *pater Anchises* signifie par conséquent « le vénérable Anchise ». L'adjectif *securus* n'a pas forcément un sens passif et le Gaffiot, en citant notre passage, traduit *securi latices* par « eaux qui apportent la quiétude ». L'adjectif *alter*, quant à lui, signifie « l'autre de deux », donc le « second ». Il n'est pas chez Virgile le synonyme d'*alius* comme ce sera le cas dans un latin plus tardif. Après avoir connu un premier corps, certaines âmes (puisque les bienheureux comme Anchise peuvent rester éternellement sur les plaines riantes qui bordent le Léthé) doivent nécessairement occuper un second corps. Le pluriel *altera corpora* se traduira alors par « un second corps » puisque le latin n'emploie pas dans ce cas le singulier collectif⁴⁷.

Has equidem memorare tibi atque ostendere coram iampridem, hanc prolem cupio enumerare meorum, quo magis Italia mecum laetere reperta. »

Oui, je désire depuis longtemps te les évoquer et te les mettre sous les yeux, ainsi que dénombrer cette lignée des miens, afin que, avec moi, tu te réjouisses encore davantage d'avoir découvert l'Italie.

Si la plupart des candidats ont bien perçu que les trois verbes à l'infinitif (*memorare*, *ostendere*, *enumerare*) dépendaient de *cupio*, la proposition finale *quo magis Italia mecum laetere reperta* leur a posé un certain nombre de problèmes, pour des raisons diverses. Il fallait d'abord voir que *quo* introduisait une proposition finale⁴⁸. Le subjonctif *laetere* pouvait constituer un indice, à condition que cette forme fût bien analysée. Il s'agissait de la deuxième personne du subjonctif présent du verbe déponent *laetor*, *laetaris*, *laetari* comme l'indique la voyelle *e* (*laetere*) et la terminaison *-re* qui concurrence la terminaison *-ris* à tous les temps de l'*infectum*. Le verbe *laetor* exige un complément à l'ablatif, le syntagme *Italia reperta* en

⁴⁶ Beaucoup de copies ont traduit *quibus* par « dont » comme s'il s'agissait de *quarum*. Rappelons simplement que plus le texte semble difficile, plus le traducteur doit suivre scrupuleusement le mot à mot, dans un premier temps du moins, pour pouvoir le comprendre.

⁴⁷ Voir à ce sujet *Grammaire latine complète*, p. 5. L. Sausy donne l'exemple suivant (*César, De Bello Gallico*, VI, 19) : *Viri in uxores uitae necisque potestatem* (les maris ont sur leur femme pouvoir de vie et de mort).

⁴⁸ Quand la proposition finale contient un comparatif, *quo* est d'ordinaire préféré à *ut*. Voir à ce sujet l'ouvrage *Syntaxe latine*, p. 343.

l'occurrence, le participe devant se comprendre comme l'équivalent d'un substantif⁴⁹ accompagné d'un complément du nom : la découverte de l'Italie.

Les deux premiers vers du segment appellent moins de remarques. *Memorare* signifie comme souvent « faire mention de, parler de » et il ne peut être question de « mémoire » dans ce contexte puisque Énée voit ces âmes pour la première fois. Le jury a apprécié que l'adverbe *equidem* ne soit pas systématiquement traduit par « certes » ou « sans doute », ce qui nuit quelque peu à la vivacité du discours d'Anchise. *Prolem* fait référence aux descendants d'Anchise, que ce dernier contemple aux vers 679-682 du chant VI, et qui sont plus précisément évoquées par le père d'Énée à partir du vers 756.

**« O pater, ane aliquas ad caelum hinc ire putandum est
sublimis animas iterumque ad tarda reuerti
corpora ? Quae lucis miseris tam dira cupido ? »**

O père, faut-il vraiment penser que certaines âmes d'ici partent en haut vers le ciel et retournent à nouveau en des corps pesants ? Quel est pour ces malheureuses ce désir si effréné de la lumière ?

Cette partie de la version nécessitait tout d'abord de repérer l'adjectif verbal au neutre impersonnel *putandum est* qui régit deux propositions infinitives : *aliquas ad caelum hinc ire animas* et *iterumque ad tarda reuerti corpora*. La phrase est introduite par la particule *ane*, qui est un renforcement de *an* devant voyelle. Il ne s'agit pas là d'une interrogation double, la particule *an* exprimant ici un doute très fort que la traduction devait rendre : Énée a véritablement du mal à croire en cette métempsychose – et peut-être le poète lui-même, si l'on prend en considération que notre héros sortira des Enfers par la porte d'ivoire, à savoir la porte des songes vains. Ce doute, de surcroît, est parfaitement cohérent d'un point de vue psychologique : les âmes sont autrement plus tranquilles dans ce vallon verdoyant que dans le monde d'en haut, dont la terrible cruauté apparaît de multiples fois dans le poème. Anchise devra donc expliquer qu'il ne s'agit pas d'un choix conscient des âmes mais d'une nécessité des destins. L'adjectif *sublimis* est une forme archaïsante pour *sublimes*, choix morphologique très souvent pratiqué par les poètes. Si l'adjectif s'accorde bel et bien avec *animas*, il occupe la fonction attribut et non épithète. Le dictionnaire Gaffiot donne en effet l'expression *sublimis abiit* : « il s'en alla dans les airs »⁵⁰. L'adjectif *tardus*, qui renvoie à la matérialité des corps par opposition aux âmes, devait se traduire par « lourd » ou « pesant » plutôt que par l'idée de lenteur.

Le dernier vers du segment n'a pas toujours été bien traduit, ce qui s'explique peut-être par la précipitation des candidats voyant, si l'on peut dire, la clepsydre se vider inexorablement. Il faut naturellement sous-entendre le verbe *esse*. *Miseris* est un adjectif substantivé (« ces malheureux » ou plus exactement « ces malheureuses » puisqu'il est question des âmes) au datif. Il fallait donc ici avoir en tête la tournure très fréquente en latin *esse* + datif qui indique l'appartenance. Cela étant, la traduction avec le verbe « avoir » pouvait se révéler assez lourde⁵¹ et nous avons préféré, dans notre proposition, garder le verbe « être ». *Lucis* au génitif complète *cupido*. L'adjectif *dirus* méritait une traduction plus précise que « terrible ». Énée s'étonne de ce désir à la fois puissant et irrépressible (d'où l'adjectif « effréné » de notre proposition) mais

⁴⁹ *Syntaxe latine*, p. 280-281.

⁵⁰ On trouve par exemple au vers 415 du chant I, au sujet de Vénus : *Ipsa Paphum sublimis abit*. (Elle-même s'envola vers Paphos).

⁵¹ Cela étant, une copie a proposé une traduction très efficace en maintenant le verbe « avoir » : « Quel désir si sinistre de lumière ont ces malheureux ? »

qui est aussi proprement délirant⁵² (ce qui pouvait donner lieu à d'autres traductions parfaitement recevables).

**« Dicam equidem nec te suspensum, nate, tenebo »
suscipit Anchises atque ordine singula pandit.**

« *Oui, je vais te le dire, mon fils, et je ne te laisserai pas dans l'incertitude.* », reprend Anchise et il dévoile chaque chose dans l'ordre.

La précipitation a peut-être, là aussi, occasionné des erreurs. Le terme *suspensum* a été interprété de façon très diverse. Le contexte interdisait de le comprendre dans un sens spatial (« suspendu, qui plane, qui flotte »). Le dictionnaire Gaffiot proposait d'autres significations (« en suspens, incertain, indécis ») et citait même l'expression *suspensum aliquem habere, tenere* : « tenir quelqu'un dans l'incertitude ». Anchise affirme donc qu'il ne va pas laisser son fils dans cet état d'incompréhension (*in scius*) mais qu'il va lui dévoiler ce qui se joue dans la plaine du Léthé. Il s'agit là bien sûr de l'introduction à son long discours qui occupe la fin du chant presque dans sa totalité. Au vers suivant, il fallait regarder l'ensemble des sens possibles de *suscipio* et prendre en compte, une fois encore, le contexte. Ce verbe signifie, entre autres, « reprendre » et le Gaffiot citait l'expression de Quintilien *sermonem suscipere* : « reprendre la parole ». *Singula*, en position de dactyle cinquième et se terminant donc par une brève ne peut s'accorder avec *ordine* à l'ablatif. Il s'agit d'un adjectif substantivé complément d'objet direct de *pandit*.

Corrigé de la question

La question portait cette année sur le texte grec et s'inscrivait dans l'entrée « Interrogations philosophiques : l'homme et l'au-delà » du programme de Terminale. Elle présentait, comme nous l'avons déjà souligné, une nouvelle forme par rapport aux années précédentes. Il ne s'agissait plus pour les candidats de proposer un projet de séquence en s'appuyant sur les textes et les documents, mais de proposer **un projet de lecture d'un des deux textes**, en relation avec **le document complémentaire unique**. Le projet de lecture était **guidé** par le libellé de la question, le thème de l'oubli ayant été retenu pour explorer le passage de Platon, avec, en regard, les propos de M. Simondon sur cette notion dans la culture grecque. Voici l'intitulé exact :

« À partir du texte de la version grecque 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 historiques, littéraires, culturelles et stylistiques pour interroger la manière dont poètes et philosophes antiques pensent l'oubli. »

Il indiquait assez clairement que le texte grec devait constituer **le point de départ** du propos des candidats. Pourtant beaucoup de copies ont succombé à différents écueils qui les ont détournées d'une lecture précise du passage de la *République*. Trop souvent, les mots de Socrate n'ont pas été lus de près et c'est ce qui explique que cette partie de l'épreuve ait donné lieu à des notes décevantes.

Un trop faible nombre de copies a d'abord vraiment pris le soin de citer le texte grec et de faire des relevés de lexique précis. Quand aucun mot grec n'apparaissait dans le cours du développement le jury pouvait comprendre d'emblée que l'analyse du texte n'avait pas été véritablement faite. Il est bien évident qu'une version imparfaite offre moins de prise au commentaire. Toutefois certains candidats ont su proposer de très bonnes analyses de détail, quand bien même certains points de la syntaxe du texte de Platon n'avaient pas été correctement

⁵² Paul Veyne traduit *dirus* par « aberrant » (p. 328)

analysés dans la version. La question est aussi d'ailleurs l'occasion de permettre une meilleure compréhension du texte, et idéalement, de revoir des aspects de la traduction une fois l'interprétation approfondie.

Pour compenser l'absence d'analyses précises du texte de Platon, l'extrait de Simondon a aussi souvent été l'objet de commentaires trop appuyés, voire de pures paraphrases. Or, ce dernier devait être mobilisé sans être mis sur le même plan que l'extrait de la *République*. C'est d'ailleurs une tendance générale qui s'est aussi confirmée à l'oral : les candidats doivent bien veiller à ne pas accorder une même importance à un texte antique et à son commentaire, son introduction ou sa préface par un moderne. C'était ici d'autant plus vrai que Simondon ne traite pas directement du texte de Platon.

Enfin, certaines copies ont proposé un projet de séquence, selon le format de l'ancienne épreuve. Le texte de Platon n'apparaissait alors que comme un item parmi d'autres, dans un programme de cours trop abstrait qui portait sur la religion des Grecs ou sur les mythes en Grèce. Le jury n'attendait pas non plus des dissertations générales sur l'oubli, se contentant de reprendre les quelques exemples présents dans le passage de Simondon, ni des rappels trop généraux sur la géographie des enfers.

Au contraire, le projet de lecture, comme son nom l'indique, doit venir témoigner de la capacité du candidat à lire un texte de près, à en voir la complexité, la richesse, les subtilités, les jeux ou les éventuelles ambiguïtés. Si le sujet suggérait certes de mobiliser « des connaissances historiques, littéraires, culturelles et stylistiques », il fallait que ces dernières soient mises au service d'une lecture ainsi affinée et rendue plus pertinente du texte de Platon lui-même. Le jury attendait une mise en perspective de la représentation platonicienne du Léthé et de l'oubli. Tout « document complémentaire », qu'il soit iconographique ou textuel, qu'il s'agisse d'un article scientifique ou d'une réélaboration artistique, doit en effet permettre d'interroger sous un angle nouveau le texte source. Le texte de Simondon permettait d'autant mieux de le faire qu'il rappelait l'arrière-plan poétique et mythique de l'oubli, poésie dont on sait combien Platon peut être proche, même quand il la critique, dans l'élaboration de sa philosophie.

Certains candidats, en trop petit nombre toutefois, ne se sont pas laissés déconcerter par la nouveauté de l'épreuve et ont proposé de très bonnes analyses de la notion d'oubli dans le passage de Platon, se servant bien du document complémentaire, alternant analyses de détail et comparaisons de la représentation platonicienne avec celles de ses prédécesseurs poètes. La note de 5/5 a été plusieurs fois attribuée à des travaux de ce type.

Partir d'une bonne analyse du thème de l'oubli dans le texte de Platon était donc une première étape indispensable de ce projet de lecture. Relevés de lexique, distinction des différents passages où l'oubli est mentionné, description des symboles et des motifs qui lui sont intimement liés dans cette vision de l'au-delà, voilà autant de préalables indispensables à un projet de lecture thématique. Une fois ces repérages faits, on pouvait faire émerger progressivement la représentation de l'oubli donnée par la fin de la *République*. Sans surprise, elle est globalement négative. C'est alors que la confrontation avec le texte de Simondon prenait tout son sens et permettait d'interroger le passage de Platon de manière directe. Pourquoi le philosophe choisit-il de proposer une représentation négative de l'oubli, alors que le thème reçoit chez les poètes (voire dans des discours politiques quasi contemporains), un traitement plus ambigu ou même parfois positif ? De quel type d'oubli précisément le philosophe doit-il se prémunir si fortement, pourquoi et par quels moyens ?

Un oubli destructeur

L'oubli apparaît d'abord dans le récit d'Er sous une forme matérielle puisqu'il s'incarne dans l'eau du fleuve Léthé. Pour évoquer la force destructrice des sources d'oubli, Er situe le fleuve

des enfers dans un cadre inquiétant : c'est un désert sans végétation qui se dévoile. L'eau d'oubli est privée de sa force naturelle fertilisante, dans une gradation hyperbolique introduite par une liaison insistante (δένδρων τε καὶ ὄσα γῆ : lieu privé « d'arbres mais encore de tout ce que la terre peut faire pousser »). La double appellation du fleuve (Ἀμέλητα, l. 2, puis Λήθη, l. 10, mots dont on pouvait rappeler qu'ils sont aussi des adjectifs ou des noms communs désignant des formes d'oubli) contribue à créer un sentiment d'étrangeté. En outre, le nom propre, Ἀμέλης, qui renvoie au lexique de la négligence chez Platon (voir le Bailly, s. v. ἀμελέω et ἀμελής avec de nombreux renvois au philosophe) vient annoncer une représentation négative de ce fleuve, qui conduira les hommes à oublier le soin qu'ils se doivent à eux-mêmes. L'eau a aussi une caractéristique très particulière : aucun vase n'y résiste (l. 2). La force destructrice du breuvage est soulignée de façon concrète. Tout contenant qui pourrait en prendre la mesure est irrésistiblement supprimé. À la fin du texte, le passage du fleuve Léthé, et l'obligation d'y boire, est assimilé à une corruption ou à une impureté (μιαθησόμεθα, l. 10). La destruction apportée par cette eau d'oubli n'est donc pas seulement immédiate, elle a aussi des effets au long cours et irréversibles, véritable souillure qui viendra durablement affecter l'âme.

L'oubli comme tentation et piège de l'âme

S'il détruit la végétation dans les plaines du Léthé, c'est surtout sur l'âme humaine que la force destructrice de l'oubli opère. L'eau de la négligence (Ἀμέλητα) reçoit une description négative car elle pervertit ce que l'homme a de plus précieux, son âme, et les vertus en son sein. Notons d'abord que l'eau d'oubli s'oppose à toute forme de mesure, comme par nature, puisqu'elle ne supporte aucun contenant (l. 2, τὸ ὕδωρ ἀγγεῖον οὐδὲν στέγειν). Par un effet de contagion de la démesure, cette eau conduit les âmes à ne plus se contrôler. Les effets de ce breuvage d'oubli consistent en des comportements d'addiction sans frein (ligne 2-4). La plupart des âmes boit plus qu'il ne faut et le récit se focalise sur celui qui n'a pas pu s'arrêter de boire (τὸν δὲ ἀεὶ πίνοντα, voir le corrigé de la version sur ce point, avec le commentaire du passage au singulier et de l'adverbe ἀεὶ qui permet de désigner ici un comportement effréné). Le verbe composé ἐπιλανθάνεσθαι, associé au pronom πάντων, permet d'insister sur la force qu'a cette eau d'oubli sur l'âme (voir le corrigé de la version). Le désir irrésistible que crée la boisson est encore souligné par le fait qu'Er doit être empêché d'y goûter (l. 6, κωλυθῆναι), ce qui laisse supposer que la tentation agit aussi sur lui.

Comment expliquer l'irrésistible force d'attraction de l'oubli ? Le Léthé a probablement la vertu du *népenthès* d'Hélène, qui supprime toutes les souffrances des héros de Troie comme le rappelait Simondon, en commentant le chant IV de l'*Odyssée*. Les âmes arrivent dans la plaine du Léthé au terme de mille ans de châtements, difficultés et épreuves diverses qui sont venus sanctionner leur vie passée. La tentation est grande de vouloir tout oublier de ces douleurs, d'avoir recours au φάρμακον suprême du Léthé. C'est parce qu'il est allègement de la souffrance des damnés que l'oubli apparaît si désirable. Platon mobilise ici discrètement un arrière-plan poétique qui est celui du désir que l'homme souffrant a de l'oubli.

Or, ce désir humain d'oubli est pour l'âme le danger par excellence. La croyance dans la réincarnation des âmes, telle qu'elle est exposée par dans le mythe final de la *République* mais aussi, entre autres, dans le mythe central du *Phèdre*, rend absolument nécessaire de n'accepter en son âme, *post-mortem*, qu'une petite quantité d'oubli. Comment, dans la nouvelle vie qui suivra la réincarnation, tirer les leçons du passé, comment avancer vers plus de sagesse, si s'installe un oubli total des erreurs de la vie précédente et des châtements qu'elles ont coûtés ? Comment prétendre connaître la vérité, si est absolument oubliée la vie antérieure de l'âme, pourtant source de vérité (on touche là à la très célèbre doctrine platonicienne de la réminiscence⁵³) ? C'est au sein de cette théorie eschatologique de la survie de l'âme et de sa

⁵³ Exposée notamment dans le mythe central du *Phèdre*. Avant son incarnation, l'âme ailée peut observer les idées dans toute leur pureté. Par opposition, en 250 a 4, le mot λήθη sert à définir la condition de l'âme incarnée,

réincarnation que l'on peut comprendre que l'oubli se charge d'un sens profondément négatif et que le Léthé apparaisse comme risque de souillure et de corruption (l. 10). Il détourne l'âme d'une vie de bonheur et de sagesse à venir. Un usage immodéré de ses eaux est un obstacle au progrès de l'âme au fil de ses réincarnations et à la recherche philosophique de la vérité par la réminiscence des réalités aperçues dans l'au-delà.

Un oubli sans qualités ?

Platon se distingue donc nettement d'une certaine tradition poétique et mythique qui observait l'ambiguïté de l'oubli, voire ses effets apaisants ou salvateurs. Il enlève à l'oubli son statut de remède qui peut parfois d'ailleurs lui être accordé aussi en politique⁵⁴. L'oubli n'est pas une bonne drogue qui calme la douleur des âmes souffrantes, mais un poison délectable, un piège qui conduit les âmes à oublier leurs erreurs passées, comme leur châtement et les vérités entrevues dans l'au-delà quand elles n'étaient pas liées à un corps.

Virgile propose une vision différente de l'oubli et du Léthé. Une confrontation du passage platonicien avec l'extrait de *L'Énéide*, facultative mais valorisée par le jury quand elle a été proposée, pouvait s'avérer féconde. Il y a quelques précautions à prendre avant une interprétation trop philosophique du passage de Virgile. Le Léthé pourrait bien servir finalement surtout de prétexte à une belle évocation poétique en donnant à voir le défilé des âmes illustres⁵⁵. Cela étant, la fiction n'empêche pas une réflexion sur la notion d'oubli. Anchise s'apparente peut-être au sage de Platon. Il reste à l'écart de l'eau et semble incarner l'idée même de mémoire, lui qui précisément est capable de tout dévoiler (*singula pandit*). Il profite pleinement du vallon verdoyant et échappe au désir effréné (*dira cupido*) de la lumière. Toutefois si la mémoire est vertu du sage, l'oubli peut s'avérer fécond pour la nation. Cette valorisation politique de l'oubli est un thème majeur. La comparaison avec les abeilles était déjà présente dans le premier chant de *L'Énéide* pour évoquer la construction de Carthage et l'énergie de ses habitants⁵⁶. Elle évoque la possibilité d'un avenir radieux et plein de promesse. L'oubli procuré par l'eau du Léthé semble pouvoir appeler un futur grandiose. Les abeilles comme les âmes se caractérisent par leur mouvement, leur vivacité, leur nombre (*uolabant, insidunt, funduntur, murmure, tanto agmine*) et forment une impressionnante réserve d'énergie et de force au service de la nation italienne (cf. la proposition finale du vers 718). L'oubli est salutaire parce qu'il permet la marche de l'histoire, ce qui semble en accord, en partie du moins, avec l'idéologie augustéenne⁵⁷. À cette avancée glorieuse du peuple s'oppose la déesse Junon précisément qualifiée de *memor* (« rancunière ») dès le quatrième hexamètre de l'œuvre...

Pas de valorisation de ce type donc dans le texte de Platon et l'oubli y est avant tout un obstacle à la conversion philosophique et aux progrès successifs de l'âme lors de ses réincarnations. À défaut de le valoriser, Socrate semble toutefois ici admettre sa nécessité, et peut-être succomber à une certaine fascination devant sa puissance. Nécessaire, l'oubli l'est d'abord au sens plein du terme puisqu'il est une loi du monde de l'au-delà (l. 3, ἀναγκαῖον εἶναι πτεῖν). Quelle que

oublieuse du savoir, qu'elle avait auparavant. Dans le *Phèdre*, c'est l'amour qui permet de réactiver les visions de la vérité oubliée dont l'âme a pu jouir avant son incarnation

⁵⁴ Pour la valorisation de l'oubli en politique, voir l'ouvrage de N. Loraux, *La cité divisée. L'oubli dans la mémoire d'Athènes*, Paris, 1997, et notamment le premier chapitre : « L'oubli dans la cité ».

⁵⁵ La fin du chant VI dans laquelle Virgile nous apprend que son héros sort des Enfers par la porte d'Ivoire, à savoir la porte des rêves faux. Voir par exemple à ce sujet l'appendice de Paul Veyne « Les portes des Songes du chant VI » dans sa traduction de *L'Énéide* : « Faut-il rappeler que Virgile, pur poète et poète patriote, n'entend enseigner ni l'histoire, ni la philosophie, ni une doctrine cohérente sur l'au-delà ? » (p. 421).

⁵⁶ *Énéide*, I, 430-436.

⁵⁷ Voir à ce sujet E. Raymond, « Les silences historiques dans l'*Énéide* : entre auto-censure virgilienne et stratégie augustéenne de l'oubli », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 2014, n°1, p. 55-75. L'auteur de l'article n'évoque pas le passage du fleuve Léthé mais montre de façon très convaincante la convergence entre écriture de Virgile et stratégie d'Auguste autour des notions d'harmonie civile, d'espoir redonné, de réconciliation et d'apaisement.

soit la sagesse des âmes, il y a toujours une dose d'oubli inévitable qu'elles doivent accepter en leur sein, pour que la réincarnation soit possible. D'ailleurs, même Er, sans avoir pourtant bu, succombe au puissant Léthé, puisqu'il ne sait pas (οὐκ εἰδέναι, l. 8) et ne se souvient pas de la manière dont il est revenu à son corps. L'oubli est un donné de la condition humaine pourrait-on dire, un filtre intangible entre le monde des morts et celui des vivants, qui impose de n'en avoir qu'une connaissance indirecte et partielle, même pour Er. S'il est nécessaire, l'oubli est aussi fascinant et sa puissance génératrice est relevée dans le récit. La force magique du fleuve Léthé donne lieu à une représentation dramatisée, qui culmine dans l'explosion des météorites d'âme, appelés, grâce à l'eau d'oubli, vers une nouvelle incarnation, γένεσις.

La résistance à l'oubli comme vertu proprement philosophique

Le passage souligne enfin que la résistance à l'oubli doit être au cœur de l'ascèse philosophique. Tout d'abord, la φρόνησις (l. 3), la sagesse ou prudence, est le seul moyen de ne pas céder à l'excès de boisson. Aux enfers, seuls « ceux qui sont protégés par leur sagesse » évitent de boire trop. Or, la φρόνησις est cette qualité dont la *République* a montré qu'elle appartient en propre au philosophe⁵⁸, ou encore qu'elle est la vertu des dirigeants de la cité idéale⁵⁹. Il apparaît ainsi implicitement que la philosophie sera le seul remède à l'oubli. Cela sera confirmé lors de la reprise du dialogue entre Socrate et Glaucon : la nécessité de se remémorer le récit d'Er et de ne pas se laisser souiller par le Léthé, eau de l'oubli, apparaîtra alors comme le devoir d'un « nous » englobant Socrate et Glaucon certes, mais plus largement la communauté de ceux qui aspirent à la sagesse.

L'âme philosophe fait ainsi sienne la vertu odysseenne de résistance à l'oubli (voir les remarques de Simondon sur l'*Odyssee*⁶⁰). Ulysse a d'ailleurs été aperçu un peu plus haut dans le récit d'Er, lors de la vaste procédure de sélection de leurs nouvelles vies à laquelle sont appelées les âmes. Au cours de celle-ci le héros a brillé par son choix d'un type de vie modeste, grâce à sa mémoire des souffrances du passé⁶¹. Le rapprochement entre l'âme philosophe et le personnage d'Ulysse a été souligné de façon pertinente par certaines copies, à partir d'une bonne utilisation du document complémentaire.

Une autre facette de la résistance du philosophe à l'oubli se voit non pas dans l'au-delà, mais ici-bas, par un certain rapport au récit et à la parole. Le récit d'Er, cas unique, âme exceptionnelle à qui été donné le privilège exorbitant de ne pas boire et à qui a été imposée l'obligation de résister à la tentation, doit être répété et transmis. Il a été lui-même sauvé de l'oubli (l. 9 ; ἐσώθη καὶ οὐκ ἀπόλετο), le terme faisant écho au σωζομένου de la ligne 3, qui évoquait la résistance des âmes philosophes pour se protéger de l'eau du Léthé. Sauver son âme, c'est aussi quelque part sauver ce récit. La transmission du récit d'Er doit se prolonger. Elle sera garantie par la confiance donnée à Socrate et à ses discours, véritable relais mémoriel du héros pamphylien (voir le passage de πειθόμεθα αὐτῷ, l. 10 à ἐμοὶ πειθόμεθα, l. 11). La reprise du verbe πείθομαι souligne l'importance de conserver le récit en mémoire, de le faire circuler, et de le faire vivre fréquemment par le dialogue, comme est en train de le faire Socrate face à Glaucon. Le philosophe ajoute que la réminiscence doit aussi porter sur la nature de l'âme, dans une méditation permanente de son immortalité (νομίζοντες ἀθανατον ψυχὴν), et plus largement de sa nature (à savoir sa capacité à s'améliorer ou au contraire se détériorer,

⁵⁸ Avec le λόγος et l'ἐμπειρία, cf. IX, 582 a sq.

⁵⁹ 433 d 1. Même sans se souvenir de ces passages de la *République*, les candidats pouvaient observer dans l'article du dictionnaire que le terme est fréquent dans la langue de Platon, et se retrouve souvent associé à des mots qui caractérisent l'activité intellectuelle du philosophe.

⁶⁰ « D'une façon générale, l'*Odyssee*, poème du retour, multiplie les obstacles à ce retour. Beaucoup de ces obstacles échappent au contrôle et à la volonté du héros, tempête, écueils marins, monstres... Mais beaucoup aussi sont des tentations et la principale tentation est celle de l'oubli. »

⁶¹ X 620 c-d. L'âme d'Ulysse, parce qu'elle a la mémoire des douleurs que lui a procurées l'ambition dans sa vie antérieure, choisit intelligemment la vie d'un simple particulier.

πάντα μὲν κακὰ...). Le discours de Socrate s'achève, dans la suite immédiate de notre passage qui clôt la *République*, par des promesses de récompenses et de bonheur pour ceux qui auront pratiqué la justice et cet art dialogique de l'anamnèse.

Les candidats auront de nouveau l'an prochain à composer un projet de lecture fondé sur une lecture attentive d'un des deux textes donnés en version. Ils devront veiller à fournir des relevés et analyses précises du texte, autour du thème qui leur sera proposé. Pour rappel les nouveaux programmes de lycée seront d'ici là entrés en vigueur pour la seconde et la première, et ils pourront bien entendu, au même titre que ceux du collège, faire l'objet d'un prochain sujet.

Conclusion

Au terme de ce rapport, qui a rappelé un certain nombre de points sur lesquels les candidats ont parfois cédé à la délectable boisson d'oubli, le jury tient à rappeler toutefois la satisfaction qu'il a eu de lire des copies de grande qualité. Naturellement aucune traduction n'est parfaite – celles du présent rapport n'échappant pas à la règle –, et mêmes les versions les plus abouties n'ont pas évité çà et là maladroites et faux-sens. Cela étant, le sujet a permis à un certain nombre de candidats de montrer leur connaissance de la langue latine et grecque et de manifester, dans leur choix, subtilité, maîtrise du français et qualité interprétative.

La connaissance des langues anciennes suppose un travail long, exigeant, difficile mais qui n'est pas ingrat. Pour celles et ceux qui se sont pleinement engagés dans cette voie escarpée, la récompense, si l'on peut dire, est double. Elle consiste d'abord dans les excellents résultats obtenus par un nombre non négligeable de candidats (27 % d'entre eux ont obtenu une note supérieure à 14 ; plusieurs copies sont montées jusqu'à 19 et 20). Les compétences de traducteur sont des valeurs sûres et le candidat bien préparé, qui connaît la grammaire latine et grecque de façon précise et qui a assidument fréquenté les auteurs anciens, n'a aucune raison de faillir le jour de l'épreuve. D'autre part, et de façon plus essentielle, pouvoir véritablement voyager dans les mondes anciens sans avoir à subir la barrière de la langue qui les met à distance est, à n'en pas douter, « un trésor pour l'éternité » et c'est ce « trésor » que les lauréats de la session 2019 doivent désormais partager avec leurs élèves...

Il est temps désormais de souhaiter aux professeurs de Lettres classiques nouvellement nommés une carrière à la fois riche et épanouissante, et d'encourager les futurs candidats à se préparer avec énergie, persévérance et enthousiasme, dans le commerce des grands textes de l'antiquité. *Labor omnia vincit improbus...*

EPREUVES ORALES

LETTRES MODERNES ET LETTRES CLASSIQUES

EPREUVES ORALES

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Sabine Gruffat et Agathe Mezzadri

L'ESPRIT DE L'EPREUVE ¹

« L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. 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. » ²

L'exercice consiste donc en **une explication de texte** menée soit de façon linéaire, soit sous la forme d'un commentaire composé, et d'**un exposé de grammaire** portant sur la totalité du passage ou sur un ensemble plus restreint d'occurrences. Le choix du commentaire composé se traduit souvent par un survol du texte, des citations trop rapides, des plans maladroits. On recommandera donc de privilégier l'approche linéaire, surtout lorsque l'extrait est court.

Les textes d'une trentaine de lignes maximum sont empruntés à tous les genres de la littérature française du XVe au XXIe siècle. Ils sont aussi bien extraits de références canoniques (« Le dormeur du val » ; « La Cigale et la Fourmi » ; la lettre CXLI des *Liaisons dangereuses*, etc.) que d'œuvres moins connues (la poésie de Vénus Khoury Ghata ou les romans de Michel Tremblay par exemple).

Dans tous les cas, il s'agit avant tout de montrer que l'on a bien compris le sens de l'extrait, avant d'en proposer éventuellement des interprétations plus allégoriques, politiques, ou encore métatextuelles. Ces différentes approches sont convoquées de manière enchevêtrée au fil de l'explication linéaire, mais le sens littéral ne peut être négligé.

La **durée de l'exercice** est de 40 minutes : l'explication ne doit pas excéder 30 minutes, l'exposé de grammaire 10 minutes. Il convient de ne pas faire l'impasse sur ce dernier point et d'équilibrer le temps de préparation (3 heures). Il ne s'agit pas non plus d'occuper absolument le temps imparti : une bonne explication peut durer 20-25 minutes. Mieux vaut une explication dense et pertinente qu'une longue paraphrase.

Le candidat est libre de traiter les exercices dans l'ordre qui lui sied. On recommande de placer l'exposé de grammaire au début ou à la fin de l'explication, mais pas au milieu.

C'est donc bien la **composition réfléchie** d'un dossier qui justifie la durée de préparation : durant les trois heures imparties, le candidat veillera à questionner sa **cohérence**.

¹ Voir précédents rapports en ligne

² Arrêté de l'article du 19 avril 1913, paru au JO du 27 avril 2013

En effet, le dossier a été élaboré par des enseignants pour des candidats à l'enseignement. De ce rappel découlent des conseils méthodologiques :

La **délimitation de l'extrait** doit être interrogée, d'autant plus que le candidat dispose de l'œuvre dans sa globalité. Si tel extrait d'*Enfance* de Sarraute commence et se termine par la mention de la rédaction d'un « roman », la réflexion sur l'écriture romanesque est sans doute un enjeu central du texte.

La **résonance entre le texte et le document iconographique** (photographie, peinture, représentation d'une sculpture, captation d'une représentation, etc.) peut tenir de l'illustration, du contrepoint ou du décalage. Bien souvent, il s'agit d'attirer l'attention du candidat sur un élément d'interprétation possible du texte.

Le candidat doit également se demander **quelle logique a guidé le choix de la question de grammaire**, souvent pensée comme une aide pour l'explication de texte : les adjectifs épithètes dans un texte descriptif ; les discours rapportés dans une page romanesque ; les propositions dans *Belle du seigneur* ou encore les temps du passé dans un roman de Flaubert. Ainsi, étudier les pronoms dans le sonnet LXXVII des *Fleurs du Mal* souligne l'unique occurrence du « je » et la caractérisation indirecte du locuteur par le biais de son double. Le refus d'un lyrisme effusif et le malaise identitaire passent déjà par ces choix syntaxiques. Dans ce cas, la grammaire peut gagner à être traitée en premier. Ce n'est cependant pas toujours le cas et il n'est pas recommandé d'établir à tout prix un lien, qui serait alors perçu comme artificiel, entre l'exposé de grammaire et l'explication de texte.

Le **commentaire du document grammatical** doit être un commentaire de choix didactique au vu des savoirs sur la notion (à rappeler lors de l'introduction de la question de grammaire) et des programmes de collège et de lycée. Le candidat se demandera quelle conception de la notion révèle telle page de manuel, sur quel(s) plan(s) d'analyse celle-ci opère (catégories de la langue / fonctions ; grammaire de phrase / grammaire de discours / morphologie / sémantique / syntaxe, etc.), et comment elle dialogue avec le relevé analysé.

Exemples d'articulations texte / image de la session 2019 :

De manière générale, l'iconographie est moins une illustration du texte que le traitement esthétique d'un objet comparable au traitement littéraire.

Telle page d'*Enfance* où Nathalie Sarraute s'efforce de ressaisir son passé sans se laisser séduire par les « beaux souvenirs d'enfance » est adossée à une photographie du parc de l'exposition temporaire de Banksy, près de Bristol : au premier plan, un camion anti-émeute enlisé dans une mare, flanqué d'un toboggan coloré ; à l'arrière-plan un château en ruines, version cauchemardesque de celui de la Belle au bois dormant, des chaises longues vides, un manège déserté. Le parc *Dismaland* propose une lecture critique de Disneyland. On peut retrouver chez Sarraute et Banksy la même défiance à l'égard des représentations institutionnalisées et illusives. Le monde de l'enfance ne doit sans doute pas être confondu avec le « vrai conte de Noël » (*Enfance*) et le parc d'attraction invite manifestement à une démystification de toute approche idéalisée.

Plus explicite, un extrait du roman de Giono, *Un roi sans divertissement*, évoquant l'arrivée de la neige qui isole les habitants d'un petit village et les condamne à l'oisiveté, est accompagné d'un photogramme du film de François Leterrier : la silhouette d'un homme vêtu de noir et de dos s'avance dans la neige, traînant le corps d'une oie décapitée dont le sang colore l'étendue immaculée. Le texte, qui comporte plusieurs indices instaurant une atmosphère inquiétante est ainsi mis en perspective : il sera bientôt question de gens qui disparaissent, puis d'un meurtrier dont le mobile n'est d'abord pas évident. Si le titre propose des éléments de réponse en ménageant un effet d'intertextualité avec Pascal, on songe aussi au *Conte du Graal*

où trois gouttes de sang laissées sur la neige par une oie blessée provoquent chez Perceval un effet hypnotique associé à un désir confus.

Le rapprochement avec le texte peut aussi convoquer la matérialité de l'œuvre iconographique : *Le Baiser* de Klimt en regard de « La Mort des amants » de Baudelaire souligne non seulement le jeu des matériaux précieux (la feuille d'or) qui permet de fondre les amants comme le souhaitent ceux de Baudelaire, mais aussi la parenté entre deux œuvres qui proposent un jeu d'optique et une illumination (réflexion des flambeaux jumeaux chez Baudelaire, éclat partagé du couple qui rejaillit chez Klimt).

De même, commentant une photographie de répétition de *Bérénice* par Vitez, on peut se saisir des postures affectées, des mouvements violents des acteurs à distance les uns des autres, et percevoir, derrière la scène III, 3 un jeu de torture amoureuse. On dépasse ainsi - avec l'aide du sujet grammatical sur les types de phrases - la rhétorique apparente du passage pour mieux cerner les enjeux passionnels et les actes de langages retors de chaque réplique.

D'autres exemples d'articulations texte / image sont mentionnés ci-dessous:

Texte	Image
Sponde, « Ces masques desguisez... » (1588)	Attribué à Michel-Ange, <i>Le Tourment de saint Antoine</i> (vers 1487)
Aubigné, <i>Les Tragiques</i> , « L'auteur à son livre » (1615)	Cézanne, <i>Le Baiser de la muse</i> (d'après Frillié), 1859-1860
Racine, <i>Bérénice</i> , Acte V, scène 5, (1670)	Sugimoto - <i>Seascape : North Atlantic Ocean</i> , Cape Breton (1996)
La Fayette, <i>La Princesse de Clèves</i> , « première partie » : le bal, (1678)	Magritte, <i>Les Amants</i> , 1928
Perrault, <i>La Barbe bleue</i> , <i>Contes de ma mère l'Oye</i> (1697)	Le Château de Barbe-Bleue, mis en scène par Warlikowski à l'Opéra national de Paris, photographie d'Uhlig
Lesage, <i>Turcaret</i> , I, 1 (1709)	Photogramme d' <i>American gigolo</i> , film de Schrader, (1980)
Voltaire, <i>Candide</i> , chap. 11, « Histoire de la vieille », (1759)	Klimt, <i>Les Trois Âges de la femme</i> (1905)
Hugo, <i>Le Dernier Jour d'un condamné</i> , chap. 2 : le procès, (1829)	« Supplice d'une truie », gravure de Lhermitte, d'après une fresque du XVe siècle (1872)
Balzac, <i>Le Père Goriot</i> , chap. 4, (1835)	Greuze, <i>La Piété filiale</i> (1763)
Balzac, <i>Le Lys dans la vallée</i> (1836)	O'Keeffe, <i>An Orchid</i> (1941)
Baudelaire, <i>Les Fleurs du Mal</i> , « La Mort des Amants », (1857)	Klimt, <i>Le Baiser</i> (1909)
Aragon, <i>Elsa</i> , « Chanson noire », (1959)	Vue d'une installation de Félix González-

	Torres (Untitled, 1991)
Sarraute, <i>Enfance</i> , (1983)	<i>Le Petit Parisien</i> , photographie de Ronis, (1952)

Exemples de questions de grammaire de la session 2019 :

Ces exemples de questions posées en 2019 ne valent pas comme programme. La question de syntaxe porte souvent sur un extrait délimité de l'extrait, afin d'amener les candidats à travailler sur un nombre d'occurrences raisonnable.

I. Classes de mots

L'adverbe sans la négation
L'absence de déterminant
L'adjectif / L'adjectif qualificatif / Les adjectifs / Les adjectifs qualificatifs
L'article / Les articles
L'article et l'absence d'article
Le déterminant / Les déterminants
Le pronom / Les pronoms
Les adverbes
Les démonstratifs
Les indéfinis
Les mots subordonnants
Les prépositions
Les pronoms personnels
Les pronoms relatifs et interrogatifs
Les pronoms relatifs et les conjonctions de subordination
Les substantifs

II. Groupes de mots

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

III. Mots transcatégoriels

Le morphème « DE » / Le mot *de*
Le morphème « QUE » / Le mot *que* / Les emplois de *que* / *Que*
Le mot « tout »
Les formes en *-ant*
Si

IV. Fonctions syntaxiques

L'attribut / La fonction attribut / Les attributs

L'épithète
La fonction COD / Les COD / Le complément d'objet direct
Le complément du nom / Les compléments du nom
Le sujet
Les adjectifs épithètes
Les compléments circonstanciels
Les compléments de phrase
Les compléments du verbe
Les fonctions des adjectifs
Les phrases non verbales
Les propositions subordonnées conjonctives
Les propositions subordonnées relatives

V. Syntaxe de la phrase

L'emphase
L'interrogation
L'interrogation et l'exclamation
La coordination
La coordination et la juxtaposition
La négation
La phrase
La phrase complexe
La phrase interrogative
La phrase simple et la phrase complexe
La proposition subordonnée / La subordination / Les propositions subordonnées / Les subordonnées
Le subjonctif
Les interrogations
Les propositions
Les propositions relatives / Les relatives
Les propositions subordonnées complétives / Les complétives
Les types de phrase
Les types et formes de phrases / Types et formes de phrase

VI. Autour du verbe

Auxiliaires et semi auxiliaires
L'infinitif
L'imparfait de l'indicatif
La transitivité
Le participe / Les participes
Le participe passé / Les participes passés
Le présent / Les valeurs du présent de l'indicatif
Le verbe « être »
Les constructions verbales
Les formes participiales des verbes
Les formes pronominales du verbe
Les modes et les temps personnels / Les modes personnels
Les modes et temps verbaux

Les modes non personnels / Les modes non personnels du verbe
Les modes non temporels du verbe
Les constructions d'*être* et *avoir*
Les temps composés
Les temps de l'indicatif / Les temps de l'indicatif et leurs valeurs
Les temps des modes personnels du verbe
Les temps du passé
Les temps et les modes
Les temps verbaux et leurs valeurs
Les verbes à la forme impersonnelle
Participe et infinitif
Participe présent et gérondif
Subjonctif et conditionnel

VII. Grammaire et communication

Discours direct et indirect
La modalité exclamative
La modalité injonctive
Le degré
Les connecteurs
Les déictiques
Les discours rapportés / Les paroles rapportées
Les marques de l'énonciation
Les marques de l'énonciation de discours
Les modalités d'énoncé
Les modalités d'énonciation
Les modalités d'énonciation et d'énoncé
Les reprises anaphoriques

L'entretien :

L'exposé est suivi d'un **entretien de 20 minutes** avec les membres du jury, une fois que deux notes-plancher (en explication et en grammaire) ont été fixées. Il ne peut donc que permettre d'augmenter la note finale. Aussi est-il conçu comme un véritable échange au cours duquel le candidat est invité à s'engager pleinement pour éclairer, corriger ou approfondir certains points. Les questions posées sont autant d'occasions d'améliorer l'exposé et, si elles sont posées, cela signifie que la réponse n'a pas été déjà donnée.

La capacité à l'échange et la tenue au sens large entrent inévitablement dans l'appréciation de l'exposé et de l'entretien. Ces questions ne sont certes pas centrales. Elles doivent toutefois être présentes à l'esprit de candidats à l'enseignement des Lettres.

LES ATTENTES DES JURYS

Quelles **connaissances** attend-t-on d'un candidat au CAPES de Lettres ?

Une maîtrise des caractéristiques génériques et des registres :

Les conventions génériques ne sont pas des fins en elles-mêmes mais on ne peut commenter un extrait de récit sans analyse de la narration, un poème sans évocation des sonorités, de la métrique ou du rythme ni un texte dramatique sans réflexion sur l'enchaînement

des répliques et la double énonciation. Par exemple, les candidats travaillent plus ou moins efficacement la question du fantastique d'*Arria Marcella* (Gautier) selon qu'ils observent ou pas la narration et les modalisations.

Les **textes poétiques** sont globalement malmenés : si les candidats évoquent parfois les sonorités et la qualité de la rime, le rythme des vers est souvent passé sous silence. On veillera à employer la terminologie appropriée : non pas des strophes mais des séquences pour la disposition typographique du poème en prose de Francis Ponge, « Les Mûres », par exemple. On différenciera poème en prose et prose poétique, vers libres et versets, césures des décasyllabes et césures des alexandrins, pointe, volta, ou encore chute. Surtout, ces remarques ne valent que si elles sont reliées au sens global du texte. Il faut aussi avoir à l'esprit que la syntaxe peut y être plus complexe : ainsi ce vers de Louise Labé, « Donc des humains sont les lassés esprits », procède à une antéposition du complément du nom, et a perturbé plusieurs lecteurs. Répétons-le : il convient de s'assurer avant tout du sens littéral. Il faut enfin éviter de réduire une forme à quelques caractéristiques : un sonnet ne se limite pas à ses quatorze vers répartis en quatrains et sizain, ni même à la disposition des rimes, variable en outre selon les traditions et les époques. Il obéit surtout à une progression sémantique particulière que le candidat doit étudier avec précision : opposition quatrains / sizain ? analogie ? discours général / exemple ?

Ces mêmes remarques sont valables pour les autres genres. L'autobiographie devient parfois un « roman autobiographique ». Or il convient de distinguer *Les Confessions* (Rousseau), *Les Années* (Ernaux) et *Le Paysan parvenu* (Marivaux). Le **texte romanesque** implique nécessairement une fiction, même s'il emploie la première personne. Une attention doit être portée également à l'énonciation, mais aussi aux spécificités propres aux sous-genres. Par exemple, *Les Aventures de Télémaque* relève du roman pédagogique et suppose que l'on ait à l'esprit aussi bien la référence à Homère que la visée morale et politique de Fénelon, le couple Fénelon / duc de Bourgogne venant redoubler le couple Mentor / Télémaque ; de même, la lettre CXLI des *Liaisons dangereuses* construite sur un enchâssement invite à questionner la pragmatique de l'écriture épistolaire.

L'étude d'un **texte théâtral** doit nécessairement prendre en compte la double énonciation et les problèmes de mise en scène. La scène d'exposition d'*Iphigénie* joue précisément de cette double réception : la surprise d'Agamemnon et d'Arcas lorsqu'ils apprennent les volontés de Diane n'est pas partagée par les spectateurs qui connaissent bien le mythe et sont plus attentifs à l'ambiguïté de la parole oraculaire. En revanche, tel extrait de Koltès ne s'analyse pas comme n'importe quel texte théâtral : les longs discours du dealer (*La solitude des champs de coton*) procèdent à la fois de l'argumentation et de la métaphore filée pour signifier la fragilité du désir et la réversibilité des rapports de force.

En définitive, il s'agit bien de maîtriser les caractéristiques de genres et de sous-genres afin de pouvoir mesurer la spécificité de l'extrait à étudier, les écarts qu'il opère, par rapport à ces caractéristiques.

Concernant les registres, il ne suffit pas qu'une instance dise « je » pour que l'on puisse parler de « lyrisme ». On attend des relevés de l'expression d'une subjectivité, des effets de rythmes et de sonorités, voire un renvoi à la lyre d'Orphée pour étayer l'hypothèse d'une lecture lyrique. De même, il convient de connaître des définitions précises du tragique, pathétique, satirique, comique, héroï-comique, burlesque, épique, fantastique, ironique afin de nourrir des hypothèses de lecture les mobilisant. La notion de satire est particulièrement mal utilisée, souvent convoquée à mauvais escient et s'accompagnant de jugements schématiques ou pauvres lexicalement (discours « péjoratif », et « mélioratif »).

En d'autres termes, c'est bien aussi la richesse du vocabulaire du candidat et sa capacité à choisir le terme approprié qui est évaluée à l'oral.

Une connaissance des grands mouvements culturels et esthétiques :

Au sujet d'une satire de Boileau, le jury peut attendre des candidats qu'ils repèrent la cible de la critique, le registre ironique et l'*ethos* du satiriste mais démontrent également, à partir de l'analyse précise de quelques vers, que l'on a affaire à une poésie classique (Boileau est aussi l'auteur d'un *Art poétique* !).

La préparation de l'épreuve inclut donc une révision de l'histoire littéraire qui, d'ailleurs, figure dans les nouveaux programmes de Français au lycée de 2020.

À cet égard, les contextes historico-culturels des textes des XVII^e, XVIII^e, voire XIX^e siècles sont à travailler. Les jurys rappellent, parmi d'autres, quelques notions qui peuvent être révisées par les candidats au cours de leur préparation : par exemple le pétrarquisme, le rapport à l'antiquité, l'humanisme, les guerres de religion au XVI^e siècle.

Concernant le **document iconographique**, il est attendu que le candidat sache mobiliser des éléments d'analyse propres à l'image : cadrage, champ, perspective, plans, lignes de fuite, composition, etc.

Une maîtrise des catégories de la langue et des fonctions avant toute théorie universitaire :

En grammaire, rappelons qu'un candidat à l'enseignement du Français en collège et en lycée doit avant toute chose maîtriser la grammaire scolaire. Les théories universitaires ne sont fécondes que si les natures et fonctions scolaires sont connues.

Utiliser des termes d'une école grammaticale quand on ignore trop d'éléments de son système de pensée présente des risques. Ainsi, parler de « subduction » dans une introduction sur « être et avoir » en pensant que le sens d'« être » est soit totalement plein soit totalement subduit, ignorant donc *être* au sens de « se situer ou exister » et *être* copule introductrice de l'attribut du sujet, est dommageable. Mieux vaut, dans ce cas, se livrer à une analyse syntaxique minutieuse.

À l'inverse, dire que le COD peut compléter un nom ou être introduit par une préposition ou encore qu'« il m'est impossible » est une forme pronominale relève d'un grave manque de connaissances en termes de nomenclature scolaire.

Parmi les connaissances minimales attendues, il s'agit de reconnaître précisément les neuf catégories de la langue et de connaître leurs fonctions possibles : déterminant, nom, adjectif, verbe, pronom, adverbe, préposition, conjonction de coordination et de subordination. Concernant les principales prépositions, les conjonctions et les pronoms relatifs, il existe au minimum des moyens mnémotechniques anciens. Tout travail de préparation au CAPES de Lettres doit débiter par là.

En grammaire de phrase, les remarques qui suivent constituent les points que les différents jurys ont trouvés souvent maltraités cette année. Une attention particulière pourrait leur être portée dans la préparation de l'épreuve :

- Le traitement des adjectifs implique un traitement en fonction attribut, épithète ou apposition.

- L'impératif n'a que trois personnes. Mode défectif, le subjonctif lui supplée aux personnes manquantes.

- Le nom en français a un genre prédéterminé. Le déterminant actualise donc le nombre mais pas le genre du nom qui est fixe. Les noms de métier (un boucher / une bouchère, un auteur / une autrice) constituent une exception et non la règle.

- La non identification des structures passives pose problème pour de nombreuses questions : attribut, mode participe, modes non temporels, impersonnels, verbe, etc. La

restitution (voire la réalisation) d'un complément d'agent (compléments commençant par « de » ou « par » et trop souvent analysés en COI ou compléments de l'adjectif), la présence de l'auxiliaire « être » ou la reformulation à l'actif sont des manipulations à effectuer.

- Trop souvent, des infinitifs en emploi nominal ont été analysés en emploi verbal, même après préposition. Ainsi, dans « Tiens ma robe, que je me mette en pourpoint pour mieux festoyer les commères » (extrait de *Pantagruel*), on ne peut faire de « pour mieux festoyer les commères » une proposition avec festoyer centre de proposition. Quel serait le sujet d'une telle proposition ? L'absence de support agentif propre à l'infinitif et la présence d'une préposition indiquent un emploi nominal de l'infinitif, c'est-à-dire qui peut remplir les mêmes fonctions qu'un nom : sujet, attribut, complément d'objet, complément circonstanciel (ici). Enfin, l'infinitif de narration dont l'exemple type est « *Et Grenouilles de sauter dans la mare* » (La Fontaine) est extrêmement rare et correspond à l'emploi verbal de l'infinitif en proposition indépendante. On évitera d'identifier un infinitif de narration dès que celui-ci est précédé de « de ». Il faut aussi et surtout qu'il soit centre d'une proposition indépendante. Enfin, le mécanisme de périphrase verbale est méconnu et souvent assimilé à la proposition subordonnée infinitive. Rappelons que celle-ci est rare (il faut pouvoir attribuer un « sujet » à l'infinitif) et contestée par les grammairiens. Dans *J'entends les oiseaux chanter*, certains considèrent que « chanter » est en fonction nominale (attribut du COD « les oiseaux »).

En grammaire de texte et de discours, les candidats font parfois preuve d'ignorance totale, ce qui engendre des notes rédhitoires. Rappelons que des sujets comme l'emphase, les reprises anaphoriques, les déictiques, les marques de l'énonciation, les modalités ou les discours rapportés peuvent toujours être posés.

Une réflexion didactique à l'aune des connaissances grammaticales

Concernant le commentaire de la page de manuel, c'est d'abord un travail de recul par rapport à la notion étudiée qui est attendu des candidats.

Ainsi, une page de manuel Colibris 3e sur les expansions du nom propose des exercices sur les adjectifs, les groupes prépositionnels et les appositions, mais pas sur les propositions subordonnées relatives. Il convient de le remarquer, d'interroger éventuellement la présence de l'apposition - qui mobilise le verbe - et de distinguer les plans d'analyse (catégorie de la langue : adjectifs, groupes prépositionnels / fonctions syntaxiques : appositions, épithètes, etc.). Une perspective d'exploitation du manuel ne peut se faire qu'à hauteur de cette analyse didactique.

Si le candidat décide de proposer des exploitations pédagogiques, celles-ci ne pourront pas être applicables à tout dossier mais bien à celui qui est étudié uniquement.

Une maîtrise de l'expression orale

Les nouveaux programmes de lycée pour 2020 mentionnent des points d'expression orale à la suite des objets d'étude de grammaire en seconde et en première.

On attend donc des candidats qu'ils aient connaissance de certaines impropriétés linguistiques pour ne pas s'en faire l'écho. Par exemple, sont à proscrire les barbarismes et solécismes suivants : « un *centrement », « les femmes *qu'elle parlait », « *je vais précéder à la lecture », « se rappeler *de », « ça permet *à avoir », « m'appuyer *du tableau », « *dont lui seul a accès », « rapprocher *à », « *une accès », « *une horaire », « *malgré que », « la fenêtre est le *signal d'une richesse », « il *résolvera la situation », « Il est un peu *objectifié » ; ainsi que les tournures familières : « On est sur... [le thème de l'infidélité féminine au sujet d'un extrait de Marguerite de Navarre] », « On retourne sur... », « On se basera sur », « On n'est pas

du tout dans ça », « On est bien d'accord sur le fait que », « Elle était plutôt dans des phrases assez simples », « le ressenti », « il se fichait », « quelque part », « un petit peu », « des fois », « elle est en quête quoi », « le narrateur essaie de se dépatouiller », « comment dire ça », « pourquoi je suis allé au vers 7 ? », « mine de rien », « une grosse locution ».

On évitera, enfin, de mimer des guillemets pour signifier que le mot choisi n'est pas le bon et l'on choisira le terme précisément approprié.

Quelles **compétences** attend-on d'un candidat au CAPES de Lettres ?

Pour l'**explication littéraire**, toute la difficulté consiste d'une part en la problématisation de la lecture et d'autre part en la capacité à trouver un équilibre entre un balayage trop large et une approche trop « myope » qui manque de hauteur.

La problématique doit tenir compte des enjeux du texte mais aussi des délimitations du passage. Il serait bon qu'elle s'articule dès lors au mouvement dégagé qui vise moins à « découper » le passage qu'à en traduire la progression en termes de tensions, de ruptures, de reprises, en utilisant les connecteurs, la typographie, les thèmes abordés. Il convient de la justifier par les éléments mobilisés en introduction et non de l'asséner sans autre précision. Les jurys attendent un projet d'interprétation. S'il y a certes des attentes appelées par la nature du texte, un investissement authentique du candidat qui choisit de mettre en avant ce qui l'a particulièrement retenu, ému, intrigué est aussi appréciable.

La lecture linéaire ne doit pas s'enliser dans des remarques de détail, ni perdre de vue la problématique choisie mais y revenir, notamment au moment où le texte affirme sa progression, ses articulations.

À partir de là, il s'agit de savoir mobiliser ses connaissances stylistiques sans donner dans le relevé gratuit de procédés et de figures. Mentionner une épanadiplose ou une aposiopèse sans montrer comment elles servent le sens du passage ne présente aucun intérêt et le jury préférera un candidat qui ne connaît pas les termes techniques mais qui sait repérer et analyser des faits dans le texte, à un autre qui s'en tient à une approche purement formelle. Il ne s'agit pas de faire preuve d'érudition mais de bon sens et d'honnêteté intellectuelle. Tous les rapports de ces dernières années mentionnent par exemple inlassablement qu'une description n'est pas nécessairement une hypotypose³.

De même, les relevés de champs lexicaux/isotopies lexicales n'ont d'intérêt que commentés rigoureusement : selon certains candidats, le champ lexical de la guerre nous apprend que la guerre est présente dans le texte ou signifie forcément le tragique. Il s'agit de proposer une véritable hypothèse de lecture plutôt qu'une association d'idées. Par exemple, un candidat commentant le sonnet IX de Sponde remarque les isotopies différentes entre les quatrains et les tercets pour souligner le tissage des références et la valeur du remplacement d'une isotopie (la comédie masquée de la cour comme un leurre) par une autre (la réalité de la condition humaine sous l'angle de la métaphore navigatrice).

Dans ce même sonnet, des candidats relèvent les interrogations et les antithèses (« Et qui sont ces valets, et qui sont ces seigneurs ? / Et ces âmes d'ébène, et ces faces d'albâtre? ») comme le signe d'un questionnement et d'une opposition : le résultat est mince. En revanche

³ « L'hypotypose peint les choses d'une manière si vive et si énergique, qu'elle les met en quelque sorte sous les yeux, et fait d'un récit ou d'une description, une image, un tableau, ou même une scène vivante [...] Le contraire de l'hypotypose est la schématisation » (*Gradus, Les procédés littéraires*, Bernard Dupriez, Paris, 10/18, [1984], réédition de 1997, p. 240. Dupriez cite ici Fontanier). « Figure de style consistant à décrire une scène de manière si vive, si énergique et si bien observée qu'elle s'offre aux yeux avec la présence, le relief et les couleurs de la réalité » (Henri Morier, *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*, Paris, PUF, [1961], réédition de 1998, p. 538).

un candidat souligne que l'interrogation est à la fois question angoissée sur l'identité, interrogation rhétorique et exclamation critique et que l'opposition des maîtres et des seigneurs pose la question de leur différence réelle ou supposée, que l'intériorité sombre et l'apparence claire contrastent avec l'expression du masque et entrent en résonance avec l'antithèse qui précède ; s'interroger sur le sens du texte avant de le tenir comme évident est fondamental.

Rappelons enfin que le candidat dispose de **l'œuvre complète** en plus de son extrait. Il est dès lors impératif de prendre le temps de repérer où se situe le passage pour comprendre sa fonction dans l'économie de l'œuvre (un bref conte de Maupassant – « Menuet » - pouvait être lu dans son intégralité, la fin de l'acte II d'*En attendant Godot* entre en résonance avec la fin de l'acte I ; l'épigraphe de *Roberto Zucco* éclaire le dénouement de la pièce). Il s'agit également de glaner quelques informations dans le paratexte pour le mettre en perspective si l'on se sent démuné face à un contexte historique précis. Mais attention, il convient bien de s'appropriier ces éléments d'information et non de les plaquer artificiellement dans l'introduction. Le jury ne manquera pas de poser des questions s'il s'aperçoit que telle formule ou telle référence a été utilisée sans avoir été comprise. De même, on se gardera de résumer la lecture du texte à une clé interprétative piochée dans l'introduction. Enfin, on n'oubliera pas de consulter le texte même dans l'ouvrage donné dans la mesure où les notes et variantes peuvent constituer une aide précieuse.

Le candidat, qui dispose de dictionnaires durant la préparation de l'épreuve, doit s'assurer qu'il maîtrise parfaitement le sens littéral du passage et celui de mots plus spécifiques soit qu'ils relèvent d'un vocabulaire technique, soit qu'ils renvoient à un usage vieilli ou à un registre plus soutenu (ainsi de « quinteuse » chez Boileau, des « impromptus à loisir » de Rousseau ou des termes délibérément rares de Huysmans).

Une lecture bien articulée et expressive, notamment pour les textes poétiques, est attendue. Il est peut-être délicat de trouver le juste milieu entre une lecture à peine articulée et une sur-dramatisation ; néanmoins, une lecture d'un sonnet de Ronsard par exemple qui non seulement ignore les césures ou le nombre de syllabes adéquat mais de plus enchaîne les vers comme une prose est une bien mauvaise entrée en matière pour une explication.

Notons qu'il n'est pas utile de lire les chapeaux, rédigés par les jurys pour une prise en main rapide du texte par les candidats .

En revanche, une lecture des didascalies est attendue pour les textes théâtraux. Leur éviction récurrente au cours de la lecture du texte est d'autant moins compréhensible que certaines sont déterminantes pour le sens : les ignorer équivaut souvent à une mauvaise lecture dans les deux sens du terme (mise en voix et analyse) ; la scène hautement surveillée entre la comtesse, déguisée en Suzanne et le comte dans *le Mariage de Figaro* (V,77) ou le dialogue entre Hernani et Dona Sol (*Hernani*, I,2) sont ainsi lus avec des intentions au rebours de ce qu'indiquent les didascalies (« à part », « piquée » sous la plume de Beaumarchais, « amèrement » sous celle d'Hugo). Et la simple erreur de lecture est suivie d'effets : négligence d'une indication d'une attitude du locuteur qui dément le sens apparemment littéral de la réplique par exemple (ainsi Hernani ne se réjouit pas de l'absence du duc : il déplore en fait de voler un peu de temps de Dona Sol à celui qui va bientôt l'épouser). En outre il est curieux de ne pas les analyser puisqu'elles font partie du texte (contrairement au chapeau éventuel).

Concernant le **document iconographique**, il n'est pas question de se lancer dans une analyse exhaustive mais de ménager, au moment jugé le plus opportun de l'explication, un dialogue avec tel ou tel élément de l'extrait, de manière à enrichir sa lecture.

En **grammaire**, il est nécessaire de se concentrer sur la constitution et l'analyse du corpus plutôt que sur le document grammatical. Certains candidats gâchent leur temps à évaluer la pertinence du manuel, voire à en faire les exercices, au lieu d'effectuer un relevé grammatical complet d'occurrences, les classer et les analyser. La note en grammaire repose avant tout sur : 1/ une définition correcte de la notion, 2/ un relevé complet des occurrences du texte, 3/ un classement, 4/ des analyses syntaxiques (et non stylistiques ou sémantiques).

De même, on ne peut se limiter à un relevé, même classé, sans analyses. Par exemple, au détour de la question sur les relatives, après des définitions données en introduction et un relevé des propositions relatives, on attend l'analyse précise de la fonction des propositions subordonnées relatives. Il en va de même pour la question des mots subordonnants qui doit présenter un relevé, une catégorisation, puis une analyse des fonctions, ou encore des déterminants.

Ceci étant dit, le candidat adapte son exposé au nombre des occurrences ; si elles sont peu nombreuses, il apparaît pertinent de les analyser en détail ; si elles sont nombreuses, il s'agit de regrouper les analyses identiques pour ne pas perdre de temps en vaines répétitions.

Enfin, peu de candidats utilisent les tests et manipulations consacrés. Au-delà de leur évocation, on attend de futurs enseignants qu'ils les réalisent et les utilisent comme éléments de preuve d'un raisonnement. Tel candidat interrogé sur les compléments circonstanciels et parlant d'un complément supprimable s'est rendu compte, en faisant à la demande du jury ladite suppression, que le complément avait été relevé de façon incomplète. À l'inverse, les jurys apprécient les questionnements de candidats qui, quand ils ne sont pas certains de leurs analyses, proposent des hypothèses, réfléchissent à haute voix à partir de leur relevé et des notions acquises durant leur préparation. Mieux vaut cette attitude constructive plutôt que passer des occurrences sous silence. Les jurys apprécient aussi d'entendre des candidats justifier l'absence de relevé de certaines occurrences. Par exemple, sur la question du degré, une candidate a expliqué pourquoi elle ne relevait pas le degré exprimé par le lexique, même si l'entretien lui a finalement permis de comprendre que cela aurait été pertinent.

En grammaire de phrase, réussir son exposé de grammaire ne demande pas seulement de réviser rapidement la théorie quelques jours avant l'épreuve, mais d'avoir souvent pratiqué l'exercice de l'analyse grammaticale. Les jurys ont parfois regretté de constater un fossé entre une introduction correcte et un développement erroné : des définitions apprises par cœur sans vraiment les comprendre ni savoir les reconnaître dans un texte.

Nous présentons ici sans ordre quelques écueils qui peuvent nuire à la réussite de l'épreuve :

- Multiplier les remarques techniques sans dégager de sens.
- Consacrer le temps de l'exposé de grammaire à de la stylistique au lieu de la syntaxe.
- Réciter des connaissances sans les articuler à la lettre du texte à commenter.
- Travailler en dehors de l'extrait délimité sur le bordereau en grammaire.
- Mal interpréter la question de grammaire : traiter « Les pronoms » au lieu de « La forme pronominale » (verbes), ne pas identifier la relation entre « Syntagmes nominaux détachés » et « Apposition », etc.
- Donner plus de place au commentaire du document grammatical qu'au relevé et à l'analyse des occurrences du texte.
- Lire des développements entiers du dictionnaire ou de l'introduction de l'ouvrage (sélectionner ce qui est utile à l'intelligence du texte).
- Ne pas vérifier le sens d'un mot inconnu dans le texte.
- S'égarer dans ses notes : numéroter les pages permet un exposé plus clair.
- Ignorer les règles qui président au décompte des syllabes lors de la lecture de vers.

1er cas : Pierre de Ronsard, *Les Amours* (1552)

Question de grammaire : Dans un développement organisé, vous étudierez **les expansions du nom**, à partir des occurrences de l'ensemble du texte.

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

LIX (LX)

- 1 Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit
Du froid hiver la poignante gelée,
Pour mieux brouster la feuille emmiellée,
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit :

- 5 Et seul, et sur, loin de chiens et de bruit,
Or' sur un mont, or' dans une vallée,
Or' près d'une onde à l'écart recelée,
Libre, folâtre où son pied le conduit,

- 9 De rets ni d'arc sa liberté n'a crainte
Sinon alors que sa vie est atteinte
D'un trait meurtrier empourpré de son sang.

- 12 Ainsi j'allais sans espoir de dommage,
Le jour qu'un œil sur l'Avril de mon âge
Tira d'un coup mille traits en mon flanc ⁴

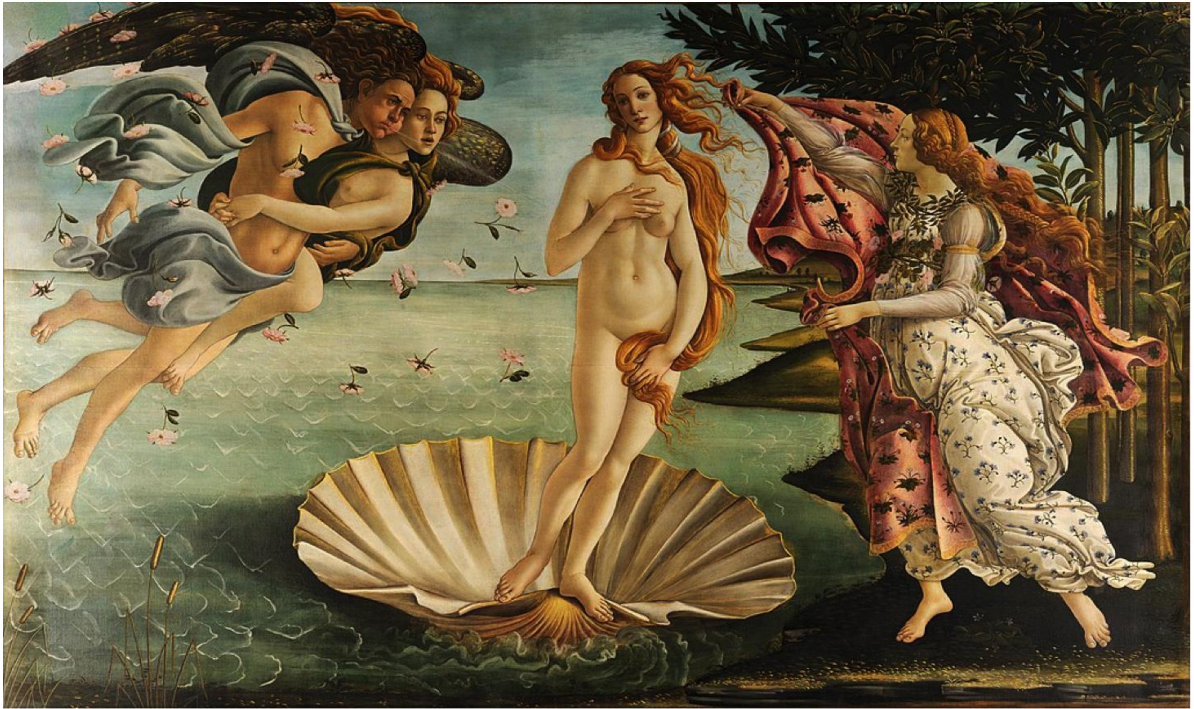
⁴ Dans l'édition Classiques Garnier remise aux candidats, figuraient des :

- Notes : « Sonnet imité de Bembo [reproduit]. Ronsard évite la banalité des doubles épithètes, quelquefois au prix d'une recherche excessive. Il rend plus intense la sensation du printemps et de l'aurore, et, tout en suivant, fidèlement en apparence, le mouvement de Bembo, lui donne plus de liberté et de spontanéité ».

- Variantes : v.2 : « *L'oyseux crystal de la morne gelée* », v. 3 « *Pour mieulx brouster l'herbette emmiellée* », v. 8 « *Libre s'égaye* », v. 11 « *D'un trait sanglant qui le tient en langueur* », v. 14 « *en mon cœur* ».

- Termes définis en fin de volume : *oyseux : « sens concret d'immobile », *emmiellée : « enduit de miel, doux comme le miel », *or... or : « tantôt... tantôt », *recelée : « cachée », *retz : « filet, piège »

Document iconographique : S. Botticelli, *La Nascita di Venere* (La Naissance de Vénus), v. 1484-1485. Tempera maigre, 1,725 × 2,785 m. Florence, Italie, Galerie des Offices.



Document grammatical : Florence Randanne (dir.), *L'envol des Lettres*, « Français 6e », Belin, 2016, p. 334.

31

Maîtriser les accords au sein du groupe nominal

Observer et réfléchir

Leurs bateaux rapides ont traversé la mer. Ils sont là réunis en une grande armée, les Achéens. Ulysse, roi d'Ithaque, est des leurs et Nestor, le vieux roi de Pylos, aussi.

Homère, *L'Iliade*, trad. et adapté du grec ancien par M. Laffon, Hatier, 2014.

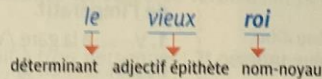
1. Quel le genre et le nombre de chaque groupe nominal surligné ?
2. Précisez la classe des mots qui les composent.
3. a. Remplacez *bateaux* par *bateau*, *armée* par *armées* et *roi* par *reines*. Quelles modifications notez-vous ?
b. À quelle classe grammaticale appartiennent ces mots ?

Retenir

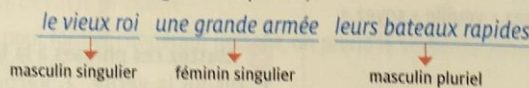
Le groupe nominal est constitué de mots qui portent les mêmes marques d'accord.

Le groupe nominal

- Le **groupe nominal** est construit à partir d'un nom (le **noyau**). Celui-ci peut être précédé d'un déterminant et complété par un ou plusieurs **adjectifs épithètes**.

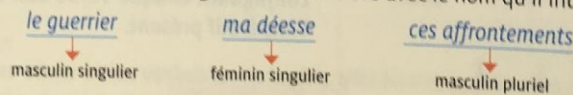


- Tous les mots qui le constituent partagent les mêmes marques de **genre** (masculin ou féminin) et de **nombre** (singulier ou pluriel).



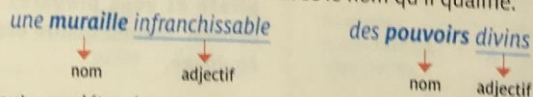
L'accord des déterminants

- Le déterminant (*un, le, mes, cette, chaque*, etc.) se situe devant le nom qu'il introduit.
- Le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il introduit.



L'accord des adjectifs

- L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.



- Un adjectif peut compléter deux noms au singulier. Dans ce cas, il s'accorde au **pluriel**.
- Si l'un des deux noms est au masculin, il s'accorde obligatoirement au **masculin pluriel**.

Explication des choix des concepteurs

Le poème présente l'intérêt didactique d'introduire en vers français le *topos* de la blessure d'amour après Platon (Alcibiade se dit blessé par une « vipère mâle » et « mordu » par les discours de la philosophie dans *Le Banquet*) et Pétrarque (le *Canzoniere* ressasse le souvenir décisif de l'*innamoramento*)⁵ Il s'agit donc de porter le regard des candidats sur la genèse de l'histoire littéraire de la blessure d'amour en français, dans une forme fixe qui lui restera attachée (Une « passante » fait l'effet d'un « éclair » dans l'« œil » du poète dans un sonnet baudelairien). En outre, le texte soulève des difficultés syntaxiques qui peuvent se présenter en français moderne aux élèves du secondaire.

En grammaire, la question des expansions du nom permet de recenser plusieurs catégories de la langue (adjectifs, noms et prépositions, pronom relatif) et fonctions (épithète liée / détachée ou épithète / apposition, complément du nom, proposition subordonnée relative). Elle oblige les candidats à rétablir un ordre des mots que le vers a perturbé. Elle peut donc favoriser la compréhension littérale de ce texte ancien. Même si les expansions du nom participent du pittoresque ronsardien et étayent la métamorphose du poète blessé par l'amour, elle n'a pas nécessairement à être traitée en premier.

En lien avec la question de grammaire, le document grammatical permet de poser la question de l'appartenance au groupe (syntagme) nominal des expansions du nom et, dans ce cas, du problème de l'apposition de l'adjectif parfois appelée épithète détachée, ce qui masque sa qualité de « construction attributive détachée »⁶.

Le document iconographique guide aussi la compréhension littérale du sonnet. Elle invite le candidat à rechercher la présence d'Éros dans le texte plutôt qu'à effectuer un simple parallèle entre les feuilles présentes dans le tableau et le sonnet.

Mise en évidence des attentes pour ce sujet :

L'attente principale consiste en l'élucidation du sens littéral : une compréhension globale de la structure analogique du sonnet (opposition 3 strophes comparant / 1 strophe comparé) et du *topos* de l'*innamoramento*, ce qui a rarement été fait dans l'exposé lors de la session passée, mais a pu être réalisé en entretien. De cette attente découle celle de la compréhension fine des points syntaxiques et lexicaux rendus difficiles par les vers du XVII^e siècle. Une telle lecture littérale scrupuleuse assure la moyenne (9-11) aux candidats.

Pour viser les bonnes notes (12-15), une lecture allégorique plus fouillée - érotique ou métatextuelle - et un va-et-vient maîtrisé entre fond et forme s'élaborent. Du point de vue de la forme, la césure du décasyllabe (6/4 ou 4/6 mais pas 5/5), vers moins prosaïque que l'alexandrin à la Renaissance, doit être connue, une interprétation du décor et des agissements du chevreuil comme figure du poète proposée.

Les excellentes notes (16-20) explorent les enjeux philosophiques des remarques techniques, font de la problématique un lien finement articulé à la progression textuelle et aux différents niveaux de lecture, nourrissent l'ensemble de références contextualisées à Diane et Actéon, au pittoresque de la Pléiade, au *Livret de folastries* de Ronsard.

Éléments d'interprétation :

Cette section variée et contrastée des *Amours*, est tantôt consacrée à Cassandre (sonnets 49, 55, 56), tantôt à Amour (51, 53, 59), ce qui est le cas ici, ou plutôt aux effets d'Amour sur

⁵ Plus tard chez Racine : « Je reconnus Vénus et ses feux redoutables », *Phèdre*

⁶ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René, *Grammaire Méthodique du Français*, Paris, P.U.F, « Quadrige Manuels », 2009, p. 354-355.

le poète. Dans ces sonnets, Amour est tantôt le dieu incompréhensible qui accable (51), qu'il faut combattre (53), tantôt l'ordonnateur et civilisateur (53). Dans notre sonnet, il est tout à la fois celui qui blesse et celui qui transforme (le poète). De ce paradoxe de la blessure d'amour, « meurtrière » et souhaitée (« espoir »), Ronsard donne une interprétation orientée vers le pittoresque, l'évocation plastique du mouvement et l'allégorie de la blessure d'amour s'exprime en un symbole concret et propice aux évocations charnelles : le chevreuil blessé ⁷

Le poème est en effet construit sur une analogie - que le dernier tercet révèle - entre l'animal blessé et le poète. La théorie de l'extramission - le coup de foudre est issu d'un œil - se mêle à une double référence antique à Éros-Cupidon et Artémis-Diane. La déesse chasseresse qui métamorphose Actéon en un autre gibier - le cerf - suggère que le désir est une pulsion commune aux dieux, aux hommes et aux animaux. Surtout, l'« œil » tire (extramission) non pas dans un œil (intramission), mais dans un « flanc » ⁸ ce qui dénote une inflexion charnelle de l'*innamoramento*.

Ainsi, on peut interroger ce sonnet quant au paradoxe de la liberté trouvée dans la contrainte : un paradoxal « espoir de dommage » (v.12) du poète épris de sa dame comme un chevreuil pris dans les filets du chasseur, mais aussi une liberté des mouvements pittoresques et charnels ronsardiens dans la forme fixe et les *topoi*.

Dès le premier quatrain, se marque le désir de peindre le mouvement par le rythme en rejetant le verbe « s'enfuit » à la fin du dernier vers, détaché par une coupe secondaire qui matérialise la disparition par un silence textuel, ainsi que par la recherche de l'image. Plutôt que de simplement noter la succession du printemps à l'hiver, Ronsard évoque concrètement la fonte des neiges grâce à l'adjectif étymologiquement relié aux « poings », donc au corps : « Du froid hiver la *poignante* gelée ». À cette corporéité s'ajoute l'évocation voluptueuse de la rosée : « emmiellée ». La connaissance du dernier tercet permet d'inférer que ce décor sensuel est celui du poète jeune et insouciant (c'est le printemps de la jeunesse et du désir), peut-être inconstant (« Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit »), avant d'être frappé par un seul œil. Un intertexte possible ici réside dans *Le Cantique des cantiques*, où l'aimé doit être semblable au « chevreuil » et les lèvres distiller le « miel ». Tout comme dans la poésie sensuelle biblique, le littéral et l'allégorique se mêlent subtilement, à cette différence près que ce serait ici l'érotisme même qui se situerait sur le plan allégorique, là où l'amour charnel est littéral dans *Le Cantique des cantiques*⁹ Un dernier argument en faveur de cette hypothèse est le fait que le *Livret de folastries* de Ronsard paru à la même époque (1553) sans nom d'auteur comporte des chansonnettes d'un érotisme audacieux qui contrastent avec le haut style des poèmes dédiés à Cassandre. C'est peut-être à l'aune de cette référence que l'on peut relire, sur un plan métatextuel, cette fois, la référence à la « feuille emmiellée », miel du style moyen de Nestor chez Cicéron déjà ¹⁰ et Guillaume Budé à l'époque ¹¹

Le deuxième quatrain poursuit l'évocation vive et rythmée de la jeunesse insouciante du poète sous les traits d'un chevreuil dans le décor traditionnel du *locus amoenus*. La suggestion primesautière est d'abord portée par un rythme binaire. Aux adverbes « or » en début

⁷ Comme l'indique la plupart des éditions, Ronsard (et plus tard Baïf) reprennent le symbole du chevreuil blessé à Bembo (« Si come suole », *Gli Asolani e le Rime*, son. III) qui lui-même hérite de Pétrarque (*Rime Sparse* CCIX), une image empruntée à Virgile (*Énéide*, IV, 69 et suiv.).

⁸ Et plus tard, dans une variante plus sentimentale, dans le « cœur ».

⁹ Pour évoquer l'amour du peuple pour son Dieu ou de l'Église pour son sauveur selon les interprétations.

¹⁰ « Vous avez remarqué que, chez Homère, Nestor [...] ne craint pas, [...] de se montrer outrecuidant ou trop bavard. Comme le dit Homère, 'de sa bouche coulaient des paroles plus douces que le miel' ». Cicéron, [*De Senectute*], traduit du latin par Christine Touya, *Savoir vieillir*, Arléa, Paris, 1990, p. 42.

¹¹ « [Il] avait le parler si doux, que l'on disait, que de sa bouche coulait un ruisseau, ou une gouttière de miel », Guillaume Budé, *De l'Institution du prince*, édition Jean de Luxembourg, Nicole Paris, abbaye de l'Arrivour, 1547, p. 61.

de vers et à la césure répondent les deux alternances « Et seul & sur, loin de chiens et de bruit », d'où un mouvement rapide, qui se ralentit dans le second vers et s'immobilise presque dans le troisième où subsiste seule une faible coupe à l'hémistiche. Ces effets de rythme ne contredisent pas la lecture érotique possible, d'autant plus valable si l'on confère au « mont » et à la « vallée » leurs possibles prolongements corporels : le corps féminin est souvent appréhendé comme un paysage chez Ronsard. Ce chevreuil qui « folâtre »¹² serait alors bien le double de l'auteur des gauloiseries des « folâtries » publiées en 1553. Sur le plan métatextuel, on passe d'un mot à l'autre, d'un plan de lecture à l'autre, du « mont » du style haut dédié à Cassandre à la « vallée » du style moyen dans un sonnet apparemment contraint et pourtant éminemment libre de « receler » (v. 7) une multitude d'images, de rythmes et de sens. Le « pied » (et non la patte) du chevreuil anticipe la révélation de l'analogie humaine qui ne s'opèrera que dans la chute, mais peut tout aussi bien alimenter cette hypothèse de lecture métatextuelle.

Le premier tercet évoque explicitement cette « liberté » qui précède le coup de foudre mis en valeur par le rejet du complément indirect au troisième vers (« d'un trait meurtrier ») et l'adjectif dissyllabique « meurtrier » (synérèse) ici à la césure. S'il semble prolonger le tableau des deux premiers quatrains, le premier tercet introduit en réalité l'élément dramatique, la brusque blessure qui met fin au charme évoqué et il forme ainsi antithèse avec les deux quatrains. Le « trait », flèche de Cupidon ou de Diane-Artémis, provoque ici le retournement (volta) du sonnet, consacré ensuite à la figure du poète. Le personnage de Cassandre représente la maîtresse la plus aimée de l'œuvre de Ronsard. Selon la tradition courtoise héritée de Pétrarque, le poète amoureux est devenu le vassal d'une *domina* divine (cf. Diane et Actéon), désirée mais redoutable. On constate donc une forme de sacralisation de l'événement passé primordial et décisif selon une progression récurrente dans cette section des *Amours* où la rencontre (v. 13) et la blessure (v. 14) impliquent une métamorphose du poète dépossédé de lui-même (« sa vie est atteinte », v. 10). Toujours à la recherche de l'évocation imagée, Ronsard - peut-être celui-là même des *Folâtries* - substitue à l'image traditionnelle de l'archer Amour en embuscade, une évocation plus directe, plus colorée et plus émue du sang qui jaillit de la blessure. Du point de vue métatextuel, en convoquant le souvenir d'une apparition responsable de sa métamorphose, Ronsard réalise dans le poème la métamorphose poétique à laquelle il semble aspirer.

Dans le dernier tercet, le style haut rendu par les périphrases (« un œil » : Cassandre ; « sur l'Avril de mon âge » : la jeunesse), le rythme unifié (par opposition à la binarité du deuxième quatrain) et l'ordre des mots plus canonique confirme cette gravité acquise, aux conséquences poétiques ; tandis que « l'œil » et le « coup » à la césure (4/6) forment des pointes qui livrent la clef de l'analogie avec vivacité. On note la diffraction d'« un trait » à « mille traits », qui, là encore, peut s'interpréter comme la métamorphose créative que l'*innamoramento* a le pouvoir de provoquer. Le dernier tercet nous ramène du bois au poète lui-même. La rime finale souligne l'image physique de la blessure (« sang » / « flanc ») et contraste par sa sonorité sourde avec les rimes féminines redoublées qui la précèdent, pointant la corporéité du coup de foudre comme centre créateur de la parole poétique.

Ainsi, c'est dans une forme contrainte par la disposition marotique des rimes, les modèles de Virgile, Pétrarque et Bembo, et les *topoi* (l'amour et la mort, l'amour chasseur et l'*innamoramento*) que Ronsard trouve le terreau d'une liberté créatrice démultipliée en « mille traits » vifs et impétueux dont les niveaux de lecture s'entremêlent et qui n'a pas épuisé sa

¹² Les notes et variantes sont une aide capitale à l'étape de compréhension globale du texte à expliquer lors de la préparation. Tel candidat ayant résumé l'introduction du volume consacré à Ronsard sans opérer de lien direct avec l'extrait à commenter n'a pas remarqué que la variante « s'égayé » pour « folastre » indiquait que « folastre » était un verbe et non pas un adjectif, ce qui a des incidences sur l'explication de texte et l'explication de grammaire.

fécondité : un sonnet de *La Continuation des Amours* applique l'image du chevreuil à la femme aimée.

Le lien entre le texte et le document iconographique

La Naissance de Vénus de Botticelli aide à comprendre rapidement que la longue évocation du chevreuil pourchassé (3 strophes) sert le *topos* de la blessure d'amour.

Cette représentation de la déesse de l'amour est particulièrement intéressante dans la mesure où elle mêle des éléments empruntés aux représentations virginales (visage pensif, geste pudique des mains), tout en suggérant une sensualité prête à s'exprimer (équilibre improbable sur le coquillage, déhanché, chevelure démesurée).

À bien observer la toile de Botticelli, on peut remarquer, par-delà le calme et la douceur apparents, les équilibres instables, l'agitation frénétique, le dessin sec et tranchant de celui qui était aussi orfèvre : l'enlacement des jambes des lascifs zéphirs, l'agitation des longues chevelures, le vent. Le mouvement habite le tableau, mouvement qui devient, pour les artistes renaissants, dont Ronsard, un moyen privilégié d'évoquer la joie, l'ivresse, et la sensualité.

De manière peut-être plus anecdotique, Zéphyr, le dieu du vent d'Ouest, les joues gonflées d'air, et sa compagne Aura, le vent du Printemps poussent la conque vers la berge. C'est ce même printemps, celui de la jeunesse (« l'avril de mon âge »), mais aussi celui de l'éveil des sens qui mène à la sensualité dans le sonnet de Ronsard.

En grammaire : les expansions du nom à partir des occurrences de l'ensemble du texte

L'intitulé « expansions du nom » ressortit davantage aux manuels scolaires du second degré qu'aux grammaires universitaires. Il invite donc les candidats à s'interroger sur l'application de leurs savoirs savants dans une classe (ici de collège pour ce qui est du commentaire du document grammatical). La question essentielle qu'il faut se poser concerne les fonctions grammaticales que le terme « expansion » - « modifieur » dans la *Grammaire méthodique du français* - recouvre : est-ce tout ce qui apporte une information sur le nom, y compris les attributs et les appositions ? Dans ce cas, le verbe lui-même apporte une information sur le nom. Il faut donc introduire la notion de prédication pour l'exclure des expansions du nom : le verbe (prédication première) comme les attributs et les appositions (prédications secondes) ne sont pas des expansions du nom dans la mesure où l'ensemble qu'ils forment avec le nom ne peut pas être remplacé par un seul mot au contraire des expansions du nom (*le chapeau rouge de Paul que j'adore => le gibus => le sien*). Les expansions du nom sont des modifieurs situés dans le groupe (ou syntagme) nominal. Par addition des expansions à la tête nominale, le groupe nominal passe de groupe nominal minimal à étendu : adjectifs ou groupe adjectival épithètes, groupe (ou syntagme) prépositionnel complément du nom, subordonnée relative adjectivale complétant un antécédent nominal, subordonnée complétive ou infinitif lorsqu'ils développent le contenu de certains noms abstraits. Ce dernier cas n'est pas représenté dans notre corpus.

I- Les adjectifs épithètes et la question de leur place par rapport au nom

Parmi les modifieurs du nom, c'est l'adjectif épithète qui apparaît le plus étroitement uni au nom. La caractérisation apportée par l'adjectif épithète n'étant pas médiatisée par un verbe (à la différence de l'attribut et de l'apposition), elle n'a aucune limite temporelle, aspectuelle ni modale. L'épithète contribue à la construction d'une expression descriptive.

Concernant sa place, un adjectif sur trois est antéposé en français parlé, et un adjectif sur deux dans les textes littéraires (un sur dix dans les textes scientifiques). Plusieurs facteurs

peuvent expliquer la place de l'épithète : l'opposition qualifiant / relationnel, le rythme (par masses croissantes), le type de caractérisation (classifiante / non classifiante), les expressions figées.

1) Épithètes antéposées : 2 occurrences

L'adjectif antéposé qualifie une opération de substantivation au cours de son déroulement, et plus précisément dans sa phase première. Il signifie ainsi, selon l'expression de Gustave Guillaume rappelée par Gérard Moignet : « la manière d'être la chose ». C'est l'ensemble sémantique de l'adjectif et du substantif qui produit le substantif de discours, un seul entier de signification : « Qualifiant une opération, l'adjectif devient une sorte de catégorisateur préalable de la notion du substantif »¹³.

- « Du froid hiver la poignante gelée » (v. 2) : Un adjectif qualificatif (« froid ») et un participe présent adjectivé (adjectif verbal « poignante ») dont l'antéposition n'est pas contrainte. La postposition aurait été possible. L'antéposition de « poignante » peut se justifier par la rime et, pour des questions de prosodie, entraîner celle de « froid ».

2) Épithètes postposées : 4 occurrences

L'adjectif postposé qualifie un substantif achevé et lui apporte un complément notionnel. Il signifie selon l'expression de Gustave Guillaume « la manière d'être de la chose ». Le groupe nominal correspond à l'addition de 2 entiers de signification en discours.

La postposition est favorisée dans le cas de participes passés adjectivés :

- « la feuille emmiellée » (v. 3)
- « une onde à l'écart recelée » (v. 7)
- « un trait meurtrier empourpré » (v. 11) : la postposition fonctionne par masses croissantes, l'adjectif dissyllabique du fait de la synérèse (*meurtrier*) venant après le nom monosyllabique (*trait*) et l'adjectif trisyllabique (*empourpré*) après l'adjectif dissyllabique.

II- Les groupes prépositionnels compléments du nom : 3 occurrences

Tous les compléments du nom de l'extrait sont des groupes prépositionnels introduits par la préposition « de », apparente (v. 12 et 13) ou fusionnée avec le déterminant défini pour former le déterminant contracté « du » (v. 2 = *de le froid hiver).

Ces trois compléments du nom répondent à la structure la plus courante en français où N₂ est complément du nom N₁¹⁴ avec un cas d'antéposition du complément au vers 2 :

- « Du froid hiver la poignante gelée » (v. 2) : complément du nom *gelée*
- « espoir de dommage » (v. 12) : complément du nom *espoir*
- « l'Avril de mon âge » (v. 13) : complément du nom *Avril*

Du point de vue sémantique, les occurrences des vers 2 et 13 traduisent la possession (« du froid hiver », « de mon âge »), tandis que le vers 12 correspondant davantage à la notion de thème (« de dommage »).

III- Une relative adjective épithète

¹³ Gérard Moignet, *Systématique de la langue française*, p.45 et suivantes.

¹⁴ Contrairement à *ce fripon de valet* où N₁ - *de* est une détermination qualitative antéposée au nom tête N₂ et contrairement à *un tas de* où Dét - N₁ - *de* est le déterminant composé du nom tête N₂. Voir *Grammaire Méthodique du Français*, pages 346 et suivantes.

« Le jour qu'un œil sur l'Avril *de mon âge* / Tira d'un coup mille traits en mon flanc »
(v. 13 et 14) : relative adjective déterminative (non suppressible).

Les relatives dites adjectives sont assimilables à des adjectifs. Dotées d'un antécédent dont elles constituent une expansion, le groupe nominal auquel elles se rattachent est l'antécédent du pronom qui les introduit. La question à se poser est de savoir si la relative est :

- déterminative (restrictive) ou explicative (non restrictive) lorsque l'antécédent est introduit par un déterminant défini (c'est le cas ici : « *Le jour* »)
- essentielle ou accessoire lorsque l'antécédent est introduit par un déterminant indéfini.

Ici, nous devons trancher entre déterminative et explicative (restrictive et non restrictive). Quand les relatives semblent permettre l'identification de la contrepartie référentielle de l'antécédent, elles sont déterminatives (ou restrictives). C'est le cas ici : la relative permet de déterminer le jour en particulier de l'*innamoramento* et exclut tous les autres jours de l'année. Elle apporte une information essentielle au plan sémantique pour identifier le référent de l'antécédent : il s'agit d'une expansion du nom déterminative (ou restrictive) : consubstantielle à la représentation de l'antécédent.

On note l'usage vieilli de « que » là où le Français Moderne emploierait plus volontiers « où » (« *Le jour où* »).

IV- Aux limites du corpus : 1 occurrence

Une locution verbale, selon qu'elle est identifiée augmente ou non le corpus : avoir crainte (v. 9) : « *De rets ni d'arc sa liberté n'a crainte* ». Si la locution verbale est identifiée, le groupe prépositionnel est COI. Dans le cas contraire, il est complément du nom de *crainte*, sur le même modèle que l'occurrence du vers 12 (« espoir de dommage »).

V- En dehors du corpus : à ne pas relever

- 3 adjectifs apposés n'entrent pas dans le corpus dans la mesure où ils ne font pas partie du groupe nominal : « seul » et « sûr » (v. 5), « libre » (v. 8)
- « Mille » (v. 14) est ici un déterminant et non un adjectif
- « Folâtre » (v. 8) est ici un verbe et non un adjectif
- « Da vie est atteinte » (v. 10) : le participe passé forme la voix passive
- « D'un trait meurtrier » (v. 11) : complément d'agent
- « De son sang » (v. 11) : complément de l'adjectif *empourpré*

2e exemple : Michel Butor, *La Modification*, 1957, 2e partie, chapitre V

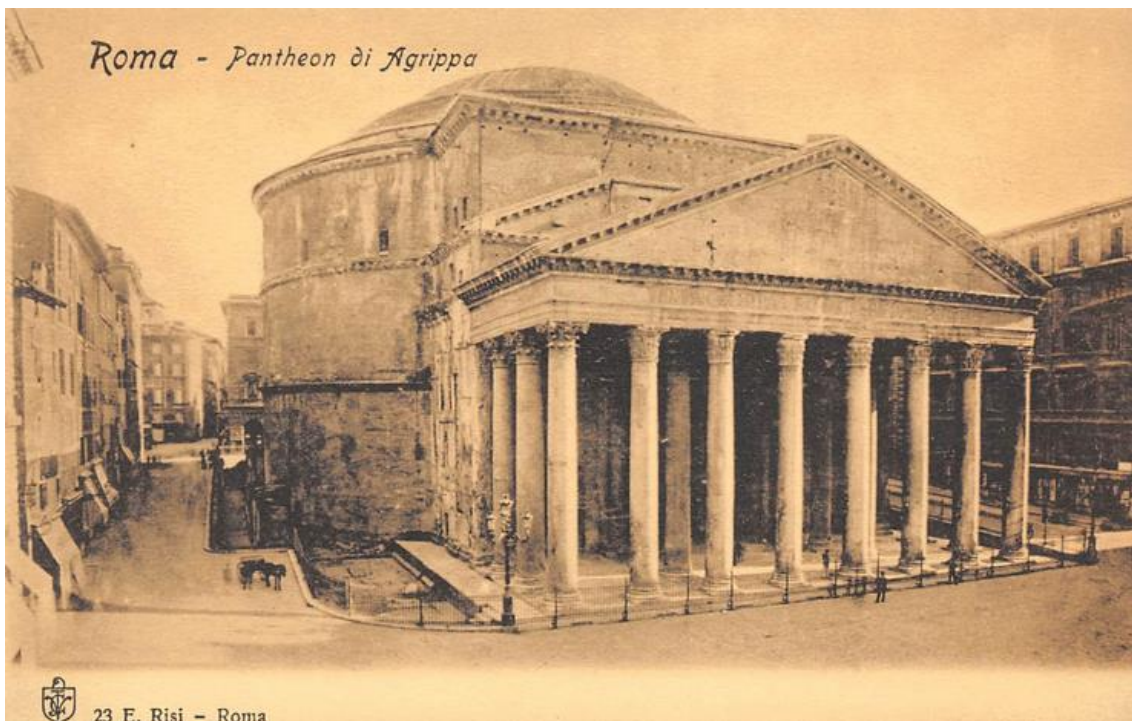
Question de grammaire : Dans un développement organisé, vous étudierez le mode participe, à partir des occurrences des lignes 1 à 11 (passage délimité entre crochets).

- [Sur la piazza Navona débarrassée de toutes les tables que vous y aviez encore vues à votre précédent passage, d'innombrables groupes discutaient, et tout autour, redonnant à l'immense espace allongé sa destination primitive de cirque, trois ou quatre vespas chargées chacune de deux ou trois personnes se poursuivaient avec des rires et des cris.
- 5 La fontaine des Fleuves ruisselait de soleil. N'eût été la fraîcheur de l'air, on se serait cru encore au mois d'août. Vous êtes entrés au restaurant Tre Scalini. Au-delà de la fenêtre de plus en plus embuée, vous sentez que tombe toujours la neige, mais un peu moins drue. Passe une gare dont vous ne pouvez lire le nom.

- 10 Vous vous redressez, courbatu, déjà fatigué, songeant qu'il va falloir subir encore toute une nuit à cette place dure.] Vous regardez votre montre : il n'est que trois heures et demie, encore près d'une heure avant la frontière, encore quatorze heures avant l'arrivée. Voici que passe un court tunnel.
- 15 Un des deux garçons veut sortir, c'est le plus âgé, c'est Henri, c'est ainsi que sera Henri dans un ou deux ans, mais mieux mis, plus élégant, parce que vous lui avez donné une bien meilleure éducation, certes un peu moins costaud, mais le fait que vous soyez séparé de sa mère ne vous empêchera pas de continuer à le voir quand vous voudrez, quand cela vous plaira à tous les deux, au lieu que cela soit cette pesante obligation
- 20 chaque soir à table, au lieu que ce soit dans cette pesante et bruyante cohabitation, de continuer à surveiller ses études, de le pousser dans la vie un peu plus tard, de lui donner tout l'appui possible,
- ne l'empêchera pas de vous rendre visite quand vous serez installé chez Cécile, de venir déjeuner chez vous, de vous emmener voir de quelle façon il aura arrangé sa chambre, quinze place du Panthéon, un jour où il saura qu'Henriette est sortie ;
- 25 le fait que vous soyez séparé de sa mère ne vous empêchera pas au bout d'un certain temps, vous savez que cela ne pourra pas vous en empêcher, de venir la voir quelquefois ; vous vous cacherez de Cécile.
- Voici que passe un autre tunnel un peu plus long.

Document 1, iconographique

Cartes postales anciennes : Le Panthéon à Rome. Le Panthéon à Paris. Site delcampe.net (captures d'écran, sans date).





Document 2, grammatical

« Maîtriser les accords du participe passé », in : RANDANNE, Florence (dir.), *Français, cycle 4, 4e*, Paris, Belin, 2016, « L'envol des lettres ».

32 Maîtriser les accords du participe passé

Observer et réfléchir

- J'ai cueilli des pommes dans le jardin.
- Ces pommes, je les ai cueillies dans le jardin.

1. Quel est le verbe conjugué dans ces deux phrases ?
2. À quel temps est-il conjugué ? Quel est l'auxiliaire ?
3. Observez l'ordre des mots dans les deux phrases. Quelles différences constatez-vous ?
4. Comment peut-on expliquer la différence d'orthographe des participes passés ?

Retenir

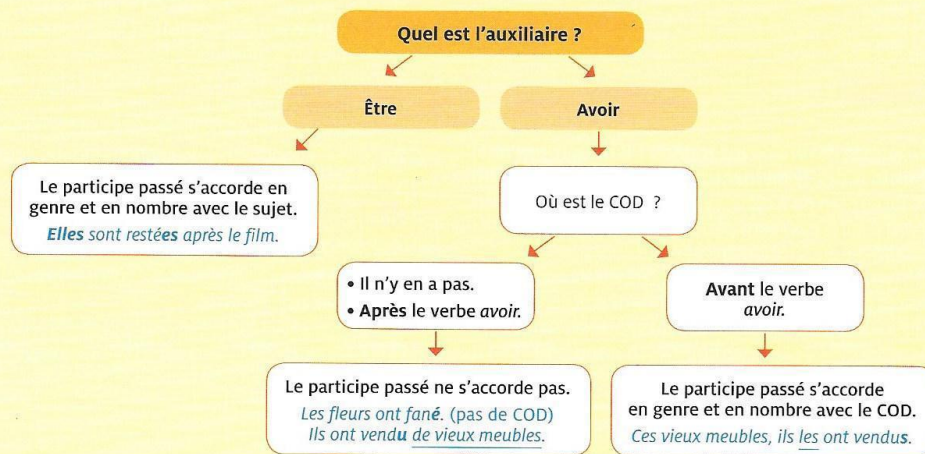
L'accord du participe passé change selon l'auxiliaire utilisé.

• Le **participe passé** peut être employé **sans auxiliaire**. Dans ce cas, il **s'accorde, comme un adjectif**, avec le nom, le groupe nominal ou le pronom auquel il se rapporte. *Aussitôt rentrées, elles dînent.*

accord du participe passé avec *elles*

• Le **participe passé** peut aussi être employé dans la formation des **temps composés** et du **passif**. Il est précédé de l'auxiliaire **être** et **avoir** conjugués au présent, passé ou futur.

Elle a/avait/aura mangé des fraises. Les fraises ont été mangées.



Lorsque le verbe est au **passif**, le **participe passé s'accorde toujours avec le sujet**. C'est l'auxiliaire **être** qui est pris en compte pour faire l'accord. *Les routes ont été barrées.*

Rappel

- Pour repérer le sujet, il faut se demander qui fait l'action. *Elles sont restées.* → *Qui est resté ? Elles.*
- Pour repérer le COD, il faut poser la question *qui ?* ou *qu'est-ce que ?* juste avant le sujet. *J'ai cueilli des pommes dans le jardin.* → *Qu'est-ce que j'ai cueilli dans le jardin ? Des pommes.*

Attention

Le COD peut prendre la forme d'un **pronom personnel** ou d'un **pronom relatif**. Pour connaître le genre et le nombre du COD, il faut identifier le nom auquel le pronom se rapporte (l'antécédent).

Ces lettres, je les ai écrites.

antécédent pronom personnel

As-tu reçu les lettres que j'ai écrites ?

antécédent pronom relatif

Explication des choix des concepteurs

L'étude grammaticale du mode participe pouvait nourrir l'explication de texte. Le sujet proposé invitait les candidats à étudier un mode verbal non personnel et non temporel ; ce faisant, il attirait leur attention sur l'intrication des strates temporelles dans l'extrait et leur fournissait des outils pour étudier finement les ressorts stylistiques du flux de conscience.

Le texte s'inscrit dans le renouvellement des formes romanesques au XXe siècle. Marqués par l'influence de la psychanalyse mais aussi de philosophies comme la phénoménologie, les écrivains s'efforcent de saisir la vie intérieure dans ce qu'elle a de plus indéterminé, de plus instable. Après les Anglo-saxons qui tâchent de capter les flux de la conscience (Virginia Woolf, James Joyce), les nouveaux romanciers s'attachent à l'exploration des « tropismes » (Sarraute), des zones d'ombre ou des fantasmes de l'individu. Rappelons qu'en dépit de l'ouvrage théorique d'Alain Robbe-Grillet *Pour un nouveau roman* (1963), ils ne font pas école et que leurs réflexions sur les genres littéraires empruntent diverses voies. L'appréciation de cette nouvelle saisie du sujet et du jeu avec les codes du roman traditionnel fait donc appel à des connaissances relatives aux caractéristiques du genre et du roman réaliste en particulier.

La Modification est en outre connu pour son emploi du pronom délocuté « vous » qui brouille la situation d'énonciation habituelle et perturbe le pacte de lecture : est-ce le narrateur qui s'adresse au personnage-narrataire ? Est-ce le lecteur, indirectement pris à parti, et contraint à une identification inconfortable avec un personnage sur lequel il n'a pas de prise ? On peut attendre des candidats qu'ils soient attentifs à ce travail sur l'effet-personnage (Vincent Jouve) et plus largement à ces écarts de manière à en questionner les procédés et les conséquences.

Mise en évidence des attentes pour ce sujet :

En grammaire, on rappellera que :

Le participe est un mode verbal incomplet : non personnel et non temporel

Comme l'infinitif et le gérondif, il n'a ni marques de personne grammaticale, ni tiroir verbal (la dénomination participe *présent* et *passé* correspond en fait à une opposition aspectuelle, entre inaccompli et accompli, pas à une opposition temporelle). Du fait de cette morphologie réduite, le participe est inapte à situer le procès dans le temps : employé seul, il en présente une image virtuelle, déliée de toute situation de communication. Si le procès est inscrit dans le temps, c'est uniquement grâce à un support extérieur (auxiliaire, verbe principal, complément à valeur temporelle).

Le participe est une forme ambivalente : aux propriétés verbales et adjectivales

Comme l'adjectif, le participe peut intégrer le groupe nominal et remplir la fonction d'épithète, être apposé au groupe nominal, ou occuper la fonction d'attribut au sein du groupe verbal. Un classement par type d'emploi (verbal ou adjectival) est correct, mais les exposés vraiment réussis démontrent que les occurrences en emploi adjectival conservent des propriétés verbales et que, symétriquement, les occurrences en emploi verbal ne présentent pas toutes les caractéristiques du verbe, voire qu'elles peuvent revêtir des traits adjectivaux. Nous développerons *in extenso* l'analyse de deux formes, la première en emploi verbal, la seconde en emploi adjectival :

Dans « toutes les tables que vous y aviez encore vues à votre précédent passage », *vues* est un participe passé en emploi verbal : il s'associe à l'auxiliaire *avoir* pour former le plus-que-parfait du verbe *voir* et remplir de ce fait le rôle de pivot verbal dans la proposition subordonnée relative. Cependant, on remarque que les caractéristiques et fonctions verbales sont réparties entre l'auxiliaire et le participe : si le participe *vues* porte le sémantisme du verbe et sélectionne les compléments verbaux (en l'occurrence, le COD *que*), c'est l'auxiliaire qui

reçoit les marques de personne et de temps ; c'est donc grâce à l'auxiliaire que le procès du verbe peut être rattaché à un sujet syntaxique et situé dans le temps. Enfin, on remarque que le participe passé *vues* est accordé en genre et en nombre avec son support, le pronom relatif *que* (depuis Clément Marot au XVII^e siècle), représentant le GN « les tables » : ce phénomène conduit les grammairiens à décrire le participe comme la forme adjectivale du verbe.

Dans la phrase « Vous vous redressez, courbatu, déjà fatigué, songeant qu'il va falloir subir encore toute une nuit à cette place dure », le participe présent *songeant* est en emploi adjectival. Il est apposé au pronom *vous* (sujet du verbe *se redresser*), tout comme l'adjectif *courbatu* et le participe passé *fatigué* (auxquels il est juxtaposé et dont il partage la mobilité). Pourtant, à la différence des adjectifs, ce participe présent ne s'accorde pas en genre et en nombre avec son support (sa forme demeurerait identique si le référent du pronom *vous* était féminin). En outre, bien qu'il occupe une fonction adjectivale, il conserve des propriétés verbales : il exprime un procès (plutôt qu'une qualité), il peut porter les marques de la négation verbale (*ne songeant pas que...*) et il régit un COD (la proposition subordonnée conjonctive « qu'il va falloir subir encore toute une nuit à cette place dure »).

Précisons qu'il n'est pas nécessaire de développer à ce point chaque analyse. Le jury attend plutôt des candidats qu'ils sélectionnent quelques occurrences pour les étudier minutieusement, et traitent les occurrences semblables de manière plus sommaire. Ainsi, après avoir analysé en détail « que vous y aviez vues », il est possible de traiter « vous êtes entrés au restaurant » beaucoup plus rapidement, en signalant que l'ambivalence du mode participe était tout aussi marquée pour ce participe en emploi verbal, associé à l'auxiliaire *être* pour former le passé composé du verbe *entrer*.

Ajoutons que **les remarques d'ordre stylistique n'ont pas leur place pendant l'exposé de grammaire**. Dans l'hypothèse où l'on a commencé par la grammaire, c'est uniquement après l'exposé (en guise de conclusion, de transition, ou pendant l'explication de texte) que ces remarques sont attendues ; si l'on a commencé par l'explication, l'analyse est moins confortable, car le candidat d'anticipe sur ce qu'il dira ensuite.

Pour l'explication de texte :

L'extrait trouve place dans la 2^e partie du roman au chapitre V. Le personnage, Léon Delmont, ce « vous » que le pronom permet d'envisager à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, se trouve dans un train à destination de Rome : il envisage d'y rejoindre sa maîtresse Cécile et de se séparer de sa femme Henriette ainsi que de leurs enfants vivant à Paris.

La problématisation peut être élaborée à partir de l'étude du mouvement du texte : les deux premiers paragraphes sont écrits au passé et ont pour cadre l'Italie. On a manifestement affaire aux souvenirs du personnage-narrateur qui, assis dans le train, se remémore l'un de ses séjours antérieurs dans la capitale italienne. Le passage au présent marque ensuite un retour à la situation d'énonciation et aux conditions du voyage : on glisse de la perception du monde extérieur (fenêtre, neige, gare, tunnel) à l'observation des occupants du compartiment qui déclenche une anticipation de l'avenir, le personnage imaginant l'organisation de sa vie future autour de son fils Henri, de sa maîtresse Cécile et de l'épouse qu'il envisage alors de quitter, Henriette. Cette dernière séquence, au futur, obéit à une typographie particulière qui met en évidence des répétitions, des énumérations mais aussi le va-et-vient du personnage entre deux femmes finalement interchangeable. On repère enfin la reprise d'une même phrase (« Voici que passe un court tunnel [...] Voici que passe un autre tunnel un peu plus long. ») dont la variation est significative puisqu'elle exploite le sens littéral et le sens figuré du mot « tunnel » : le personnage voyage aussi bien physiquement que mentalement mais si le train le rapproche de plus en plus de sa maîtresse, le mouvement de ses pensées semble au contraire brouiller ses repères et sa décision première. Le « tunnel » peut prendre également son acception théâtrale

et renvoyer ironiquement au long discours intérieur du narrateur dont l'attitude et les valeurs sont tournées en dérision par le romancier.

Dès lors, la progression de l'extrait mettrait en valeur l'interférence des espaces et des temps ainsi que l'émergence d'un malaise encore diffus : le personnage dont les pensées sont influencées par le monde extérieur, ne maîtrise manifestement pas un flux de conscience dont le mouvement révèle son indécision et ses contradictions. En s'appuyant sur ces interférences, on peut par exemple se proposer d'étudier les divers effets de la mise en discours de cette conscience percevante et tourmentée.

Quelques éléments d'interprétation :

L'évocation de Rome au passé : les temps du passé nous renvoient aux souvenirs du personnage-narrateur, souvenirs multiples comme le signale l'antériorité du plus-que-parfait. Il a l'habitude de se rendre à Rome et de fréquenter les lieux touristiques (la place Navone en l'occurrence). On notera à ce propos les stéréotypes (les vespas, le soleil baignant la fontaine des Quatre Fleuves) qui connotent déjà une approche fantasmée et en même temps assez convenue de l'Italie (à rapprocher de l'aspect duratif de l'imparfait). On assiste aussi à un premier brouillage temporel : le personnage confronte ses souvenirs successifs ; la Rome moderne rejoue des scènes de la Rome antique (la place Navone construite sur l'emplacement d'un cirque explique que les mouvements des vespas soient assimilés à des courses de chars) ; les saisons se mêlent (la « fraîcheur de l'air » empêche seule que l'on soit au mois d'août).

Ces premières interférences spatio-temporelles sont accentuées par le retour à la situation d'énonciation et par les contrastes que cela engendre : le narrateur est assis inconfortablement dans un train qui roule en plein hiver. Le voyage est mis en perspective notamment grâce à l'anaphore de l'adverbe « encore » connotant l'impatience et la lassitude (« encore toute une nuit à cette place dure, encore près d'une heure, encore quatorze heures avant l'arrivée »).

Ce narrateur est d'abord un regard, une conscience percevante (« vous sentez ») marquée à la fois par le mouvement et la fixité puisque ce personnage est immobile dans un train qui bouge. D'où l'inversion des sujets traduisant la priorité de la sensation sur l'identification (« Passe une gare dont vous ne pouvez lire le nom », « voici que passe un court tunnel »). On remarque que les objets du monde extérieur sont caractérisés par un défaut de visibilité (« fenêtre de plus en plus embuée », « vous ne pouvez lire le nom », le tunnel). La mise en scène d'un personnage qui voit plus ou moins bien ou qui ne voit pas peut renvoyer à son indétermination, à sa conscience floue et indéterminée. On peut dire que Léon Delmont est essentiellement un réceptacle d'images, de pensées qui s'imposent à lui et qu'il subit plus ou moins. Sa conscience ne s'éveille pas par un effort volontaire, mais par réaction au monde qui l'entoure. Autrement dit, ce sont les circonstances, les objets et les paysages extérieurs qui ont mis en branle sa conscience, qui éveillent sa mémoire.

Ainsi, le choix de la 2^e personne, qui fait l'originalité de Michel Butor, lui offre alors l'occasion de parler simultanément de l'extérieur et de l'intérieur, d'adopter une position intermédiaire propre à rendre compte de ce que l'on peut appeler un réalisme phénoménologique : le monde et la vie intérieure sont donnés en même temps. Ce lien est redoublé par le processus des associations d'idées permettant de passer de façon assez fluide du monde extérieur aux pensées : ce glissement est particulièrement sensible lorsque Delmont, autour du prénom Henri, passe de l'observation de ses voisins installés dans le compartiment à l'évocation de son fils. Seule la succession du futur au présent signale le changement d'objet, la mention du fils appelant ensuite celle de la mère, au prénom similaire, Henriette, et en contrepoint celle de la maîtresse, Cécile.

La longueur des phrases, la typographie particulière du texte, avec ses alinéas qui rappellent l'écriture poétique, traduit cette continuité du processus mental qui enchaîne sans les censurer les redites, les retours en arrière, les remises en question. Or une telle syntaxe tend

notamment à souligner le statut de « non-sujet » de Delmont qui laisse les objets environnants envahir son flux de conscience. L'hybridation des genres met également en valeur cette exploration d'un espace mental dont les repères et les certitudes vacillent. Les modifications apportées au genre romanesque font écho aux modifications qu'envisage le personnage : tout n'est peut-être qu'une question de déplacement entre des domaines et des formes finalement poreux.

On peut ainsi lire éventuellement les contradictions et velléités du personnage comme la critique d'une idéologie prise au piège de son conservatisme : Léon Delmont, qui habite « quinze place du Panthéon », appartient à une bourgeoisie aisée. Il en a également le système de valeurs comme le montre la façon dont il valorise la réussite sociale et envisage la carrière de son fils (« une bien meilleure éducation », « surveiller ses études », « le pousser dans la vie »). Mais ces mêmes valeurs sont discréditées par l'allusion à un univers étouffant et monotone (cf la gradation que met en lumière la reprise de l'adjectif verbal « pesante » : « cette pesante obligation » => « cette pesante et bruyante cohabitation ») auquel il souhaite échapper tout en se projetant dans un avenir identique : la répétition obsédante du verbe « empêcher » traduisant tantôt la volonté d'échapper à une vie routinière, tantôt l'aspiration à la retrouver.

Mais ce sujet en pleine crise renvoie finalement au procès du personnage réaliste, à l'identité et à la psychologie bien cernés, auquel est substitué une subjectivité qui se fuit. Le choix du « vous » est alors une façon de remettre en cause l'identité du sujet narratif qui se trouve diffracté entre diverses instances : le monologue intérieur permet de donner la parole au personnage et de ne livrer que les informations qu'il connaît (remise en cause de l'omniscience du narrateur) ; on suit un flux de conscience qui entremêle réminiscences et projections, des expériences vécues à divers moments. Mais cette 2^e personne, qui crée l'illusion d'une simultanéité entre la narration et le narré, donne aussi au lecteur le sentiment d'être à l'origine d'un énoncé qui lui échappe et dont il est prisonnier, obligé de rester lui aussi « à la même place » inconfortable pendant toute la durée du récit, véritable « tunnel » textuel. Michel Butor sollicite sans doute avec humour un lecteur co-énonciateur, invité à participer à une réflexion méta-romanesque et à la production du texte dans le temps d'un parcours (trajet ferroviaire, trajet discursif, trajet de lecture).

Le lien entre le texte et le document iconographique

Le choix de deux cartes postales anciennes pouvait être exploité parallèlement aux images stéréotypées convoquées par le personnage : un voyage à Rome peut être l'occasion d'envoyer une carte représentant la place Navone et la fontaine des Quatre Fleuves. La couleur sépia ancre en outre la première image dans une époque révolue, surannée qui peut suggérer un rapport nostalgique au passé. Sur la première prise de vue, les abords du monument semblent également déserts tandis que la deuxième photographie montre un cadre de vie urbaine. Ainsi, le narrateur oppose-t-il aux contraintes familiales et quotidiennes les moments heureux vécus auprès de Cécile à Rome.

Les deux images du Panthéon invitaient ensuite à mettre en avant les contradictions du personnage aspirant à la fois à la différence et à la reproduction du même. Ainsi, le Panthéon romain est un temple antique voué à une religion polythéiste tandis que le Panthéon parisien, néoclassique, est dédié à la mémoire des grands hommes. Si les deux monuments possèdent une façade à colonnes, un fronton triangulaire et un dôme, leurs architectures respectives diffèrent cependant : la coupole de l'un est plus élancée tandis que l'autre semble plus massive ; l'un possède une rotonde impressionnante tandis que l'autre reprend la forme en croix des églises. Si le monument de Paris imite celui de Rome, il n'en a donc ni la fonction ni les apparences.

Or ce mélange d'analogies et de différences illustre les hésitations du personnage qui aspire à changer de vie, à fuir une routine pesante tout en recherchant finalement le même cadre

rassurant. On peut ainsi insérer le commentaire du document iconographique lors de l'explication de la dernière partie du texte : Léon Delmont envisage de quitter sa femme Henriette pour s'installer avec sa maîtresse, Cécile, qu'il a rencontrée à Rome. Les deux pôles affectifs de sa vie sont d'abord évoqués lorsque le personnage imagine la nouvelle organisation de son existence : l'emploi du subjonctif présent (« le fait que vous soyez séparé de sa mère ») tend à donner une certaine créance à sa décision, même si l'on reste sur le mode de la virtualité et de l'imaginaire. Cependant, une série de répétitions permet d'inverser bientôt la situation, ou du moins, d'attirer l'attention sur l'indétermination du personnage : la reprise du syntagme « que vous soyez séparé de sa mère » mais aussi du verbe « ne vous empêchera pas » introduit un parallélisme de situation où les rôles des deux femmes ont été cependant intervertis : « un jour où il saura qu'Henriette est sortie » fait pendant à « vous vous cacherez de Cécile » ; on note également le changement des pronoms qui substitue la mère au fils (« ne l'empêchera pas de *vous* rendre visite/ne *vous* empêchera pas [...] de venir *la* voir). Le chiasme fait du fils une sorte de catalyseur ou de relais : tout se passe comme si, désireux de rester en relation étroite avec ses enfants, Delmont était amené à se rapprocher de sa femme. Cette attitude contradictoire témoigne bien de l'hésitation du personnage entre deux femmes qui semblent être à peu près interchangeables comme le suggère le toponyme (le Panthéon) en établissant une équivalence entre Paris et Rome.

2020 ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS AU LYCÉE

Les nouveaux programmes de français au lycée intègrent plus de grammaire qu'auparavant. Le Bulletin officiel n°14 du 4 avril 2019 le rappelle :

Le travail sur la langue occupe désormais, au lycée, une place fondamentale aux côtés de l'étude de la littérature. Il permet d'**approfondir les connaissances** acquises au collège, de les mettre au service de la **compréhension des textes** et de l'**amélioration de l'expression** des élèves.

Les objets d'étude de grammaire au lycée sont largement décrits dans l'annexe 1 du Bulletin officiel, dont n'est reproduit ici que le sommaire :

- Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe (classe de seconde)
- Le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps (classe de seconde)
- Les relations au sein de la phrase complexe (classe de seconde)
- La syntaxe des propositions subordonnées relatives (classe de seconde)
- Les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels (classe de première)
- L'interrogation : syntaxe, sémantique et pragmatique (classe de première)
- L'expression de la négation (classe de première)
- Lexique (classes de seconde et première)

Rappelons enfin, pour ce qui concerne la littérature comme la grammaire, que les sujets de MSP portent aussi bien sur les programmes de collège que de lycée.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES CLASSIQUES,

OPTION « LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ »

Rapport présenté Béatrice Nicolas

L'épreuve d'Analyse d'une Situation Professionnelle est définie par l'arrêté publié au *B.O.* du 19 avril 2013¹ et proposée à l'oral du concours depuis la session 2014 : il est vivement recommandé aux candidats de lire le rapport² du jury de cette session inaugurale, très complet et détaillé, tant sur les attendus que sur la méthodologie de l'épreuve. Le libellé des sujets a toutefois connu une modification depuis la session 2018 et il est appelé à changer à nouveau à la session 2020, pour entrer en conformité avec les nouveaux programmes du lycée. Nous y reviendrons à la fin de ce rapport, en annexe³ : il est important de prendre connaissance de cette inflexion nouvelle.

Suivant la ligne tracée par les précédents rapports, nous rappellerons pour commencer les principes de l'épreuve (I) et les attendus en termes de connaissances et de compétences (II), puis nous analyserons deux sujets proposés lors de cette session (III) et enfin, nous dégagerons les enjeux de l'entretien qui termine cette épreuve (IV). En annexe⁴ figureront les références complètes des textes et dossiers mentionnés au fil du rapport, avec le libellé du sujet proposé.

I. L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle de la session 2019 : principes de l'épreuve, corpus, déroulement.

Aux candidats est demandé de concevoir, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement à partir d'un dossier constitué et mis en relation avec l'une des entrées du programme en vigueur pour le collège⁵ ou le lycée⁶. La proposition de séquence du candidat, qui comporte notamment le développement de l'une des séances de ce projet, sert de point de départ à l'entretien d'analyse de situation professionnelle.

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, l'épreuve se poursuit avec l'entretien, qui permet au jury de dialoguer avec le candidat.

Le **support de cette épreuve** (et de la séquence à élaborer) est un dossier composé de trois ou quatre extraits d'œuvres antiques (dont le total représente 450 mots, +/- 10%), d'un texte moderne ou contemporain et d'un document iconographique. Les références précises de ces

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo/texte>

² Les rapports de cinq dernières sessions sont disponibles à cette adresse :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degrejyrs.html>.

³ Annexe 1.

⁴ Annexe 2. **Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019**

Programme d'enseignement de spécialité de littérature et langues et cultures de l'Antiquité de la classe de première de la voie générale. Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019 (NOR MENE1901582A)

Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première de la voie générale. Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019 (NOR MENE1901579A)

⁵ Bulletin officiel n°11 du 17 mars 2016 ; Bulletin officiel n°4 du 25 janvier 2018.

⁶ Bulletin officiel n°32 du 13 septembre 2007 ; Bulletin officiel n°15 du 11 avril 2013. Voir en Annexe 2, les références du programme en vigueur à partir de la session 2020.

documents figurent sur le bordereau du sujet⁷, que le candidat aura à signer et remettre au jury au début de l'épreuve⁸ ; ces références figurent aussi dans le dossier lui-même, qui accompagne en outre les pièces du corpus d'une phrase ou d'un bref paragraphe d'introduction, et, plus rarement, de quelques notes.

Les textes antiques peuvent être extraits d'œuvres différentes ou de la même œuvre. Le jury met bien sûr largement à contribution les « classiques » du domaine grec ou de la latinité, ces auteurs que par définition les candidats devenus enseignants feront étudier dans les classes. Mais il ne s'interdit pas de puiser aussi dans des sources un peu moins souvent fréquentées⁹ : pour aborder ces extraits les candidats sauront alors trouver les ressources dans le paragraphe introductif ou dans les usuels mis à leur disposition pendant la préparation.

Les textes antiques peuvent appartenir à la littérature latine ou à la littérature grecque. Dans certains cas relativement rares, les dossiers mêlent les deux domaines : ils correspondent à une situation d'enseignement effective au collège, les classes ECLA, où se pratique l'enseignement conjoint des langues anciennes.

Une traduction est systématiquement proposée en regard des textes antiques, en colonnes contiguës. Loin de dispenser les candidats de traduire eux-mêmes les textes originaux, cette traduction invite à une pratique et à une réflexion critiques. Les traductions proposées par le jury peuvent en effet dater de la Renaissance comme de l'époque contemporaine, elles peuvent répondre aux principes d'une édition scientifique ou relever de ce qu'il est convenu d'appeler les « belles infidèles »¹⁰, qui prétendent à un statut artistique. Cette diversité doit être prise en compte par les candidats et, s'il y a lieu, exploitée dans la démarche pédagogique proposée.

Un texte moderne ou contemporain suit le corpus de textes anciens. Il peut s'agir d'un extrait relevant des quatre grands genres littéraires (roman, poésie, théâtre, essai), d'une monographie historique ou philosophique, d'un texte scientifique (critique et publications universitaires) ou d'un document pédagogique. Ce texte (ou document) présente toujours un lien avec un ou plusieurs des textes anciens, avec le thème ou la notion qui assurent la cohérence du dossier, avec l'entrée du programme indiquée par le libellé du sujet. Partie prenante du dossier, il permet de mettre en perspective le corpus antique : il doit susciter des approfondissements d'ordre littéraire, culturel, esthétique et anthropologique ; il conduit notamment le candidat à une réflexion sur les liens entre l'Antiquité et le monde moderne, ce qui constitue, rappelons-le, l'un des enjeux de cette épreuve¹¹. Il est désormais acquis que ces liens ne se résument pas au constat convenu ou admiratif d'une filiation qui ferait (seulement) de la Modernité la fille et l'héritière de l'Antiquité. Idéalisations, modélisations, complémentarités, diachronies, écarts, divergences, altérités sont autant d'effets que les candidats doivent diversement envisager pour tirer parti¹² du dossier qui leur est soumis et le problématiser de façon pertinente et raisonnée.

⁷ Des exemples de bordereaux sont reproduits ci-dessous dans la rubrique 3) Analyse de deux sujets.

⁸ 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...).

⁹ Citons, par exemple, Eutrope (*Abrégé de l'Histoire romaine*, VII, 14) dans un sujet sur Titus en classe de Seconde ou Ps.-Lucien (*Les Amours*, c. 37) dans un sujet sur les bons et mauvais amours, en classe de Terminale.

¹⁰ Sur cette notion, qui dépasse évidemment le champ des langues anciennes, renvoyons aux travaux toujours essentiels de Georges Mounin : *Les belles infidèles*, 1953 (rééd. Lille, coll. " Étude de la traduction ", 1994) ; *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.

¹¹ Cet enjeu est affirmé avec plus de force encore dans le nouvel intitulé qui sera en vigueur à partir de la session 2020, conformément à l'esprit des nouveaux programmes du lycée.

¹² Les candidats peuvent ainsi adopter une démarche critique qui est à la mesure de la complexité et de la variété des liens que les Modernes entretiennent avec l'Antiquité. Enseigner les langues et civilisations anciennes ne consiste ni à s'abolir dans l'adhésion aveugle, ni à blâmer de façon tout aussi aveugle, et surtout stérile, certains aspects des mentalités antiques, ni, encore moins, à les passer sous silence. Dans un sujet sur l'exorde en rhétorique, pour une classe de Première, une candidate a pratiquement exclu de sa séquence un texte de Tite-Live reconstituant le discours de Caton dans le débat sur l'abrogation de la Loi Oppia, au motif qu' « il <l'avait> fait beaucoup rire », tant elle le trouvait « absurde ». Rappelons qu'il existe une histoire sociale et une histoire des mentalités, qui ne se construisent pas en excluant les sources contraires aux options intellectuelles et morales de l'historien.

S'ajoute enfin au dossier un document iconographique, qui peut dater de toute époque (Antiquité, Moyen-Âge, époque moderne, époque contemporaine)¹³ et être de toute nature : photogramme, photographie, reproduction d'un tableau, d'une statue, d'un objet, *etc.* Les candidats veilleront à proposer une caractérisation et une analyse aussi précise et approfondie de ce document que des autres composantes du corpus. Comme le texte moderne ou contemporain, ce document iconographique fait pleinement partie du dossier : avec les spécificités de son thème et de son langage iconographique, il contribue à ouvrir les perspectives du corpus ancien vers d'autres domaines et à mettre en tension les liens entre l'Antiquité et la Modernité.

L'**exposé** s'articule en quatre temps, dont la durée relative et l'enchaînement doivent être planifiés avec soin et cohérence par les candidats : l'épreuve partage en cela les exigences d'une séance de cours, qui doit elle-même être rythmée et gérée dans le temps par l'enseignant. Entre les deux moments forts de l'introduction et de la conclusion, se déroule la présentation détaillée de la séquence, dans laquelle s'insère le développement d'une séance en particulier.

L'**introduction** constitue une étape capitale à plusieurs titres. Les candidats ont échangé déjà quelques phrases avec le jury, pour les formalités administratives de l'épreuve. Cette prise de contact doit se passer dans les meilleures conditions. Il s'agit certes d'une situation de concours : le jury n'en ignore ni les enjeux ni les effets sur les candidats mais il attend que ces derniers s'attachent à répondre avec aisance et assurance aux invites et mots d'accueil du jury, qu'ils gèrent avec naturel et efficacité leur propre matériel (notes personnelles, sujet, pièce d'identité, convocation et matériel d'écriture).

L'introduction est véritablement le moment où les candidats se projettent dans leurs fonctions futures : ils en endossent les exigences rhétoriques et pragmatiques, et donnent le ton de leur exposé. L'introduction en effet doit susciter l'intérêt du jury, comme l'enseignant doit susciter l'intérêt d'une classe en début de cours. Les candidats peuvent faire preuve d'inventivité, en recourant à une accroche ou une amorce conduisant avec pertinence ou originalité au dossier. Mais il faut surtout donner rapidement au jury quelques indices et quelques gages que le dossier et ses enjeux ont été bien compris et bien problématisés : l'aplomb oratoire n'est rien sans le surplomb de l'analyse littéraire. Présenter les pièces du dossier ne consiste ni à agréger des informations érudites ni à se contenter de citer les références qui précèdent les pièces du dossier : il convient d'apporter les éléments nécessaires et pertinents pour permettre à quiconque écoute les candidats, d'entrer dans le dossier : il faut caractériser les documents, en synthétiser la teneur, indiquer leur contexte d'écriture, dégager leur lien problématisé avec l'entrée du programme... Cette présentation dynamique aboutit logiquement à l'annonce du projet de séquence : seront indiqués d'une part la problématique et les enjeux, d'autre part la situation dans une progression pédagogique annuelle, les objectifs didactiques (linguistiques et culturels), les prérequis, l'organisation générale, la durée, le nombre des séances. Ces données doivent être annoncées toutefois de façon assez synthétique : l'introduction ne doit pas se transformer en longue liste et doublon fastidieux de ce qui sera détaillé dans le développement.

Le deuxième temps de l'exposé est celui de la **présentation détaillée du projet de séquence**. La session 2019 a montré que les candidats étaient en général bien préparés à cette partie de l'exposé. La plupart des candidats suivent l'ordre dans lequel se déroulent les séances prévues, ponctuées comme il convient par les évaluations formatives et sommatives. Plan d'exposition commode et facile à percevoir pour le jury, mais qui présente aussi quelques risques que les candidats doivent contrôler : l'intérêt du dossier ne se dilue-t-il pas progressivement ? L'interprétation des documents est-elle suffisamment approfondie ? La problématique reste-t-elle bien en vue ?

¹³ À compter de la session 2020, dans les dossiers concernant les classes de lycée, le document iconographique sera postérieur à l'Antiquité.

L'exposé garde-t-il du rythme ? Ces questions sont des garde-fous pour éviter que l'énumération des six ou sept séances prévues en moyenne par les candidats ne se transforme en énumération répétitive et fastidieuse. Il faut se garder d'une démarche plus formelle qu'analytique et « pédagogique », au sens le plus fort du terme. Il ne s'agit pas d'empiler une série d'activités qui font passer les heures, mais ne laissent pas filtrer le sens. Il s'agit bien de « conduire les élèves » vers l'interprétation et l'intérêt des textes. Les candidats veilleront à mettre et remettre sans cesse cela au cœur de leur propre lecture, puis de la séquence, des séances et des activités proposées. De même, élaborer un projet de séquence ne consiste pas à enchaîner sans relâche ni mesure les lectures analytiques ou les traductions. Encore qu'il existe maintes pratiques de la traduction, que les candidats pourront faire alterner : partielles, intégrales, lacunaires, littérales, littéraires, juxtalinéaires, en groupes, magistrales, électroniques, en chromatorama¹⁴ ... La construction des compétences et des connaissances des élèves passe par la pratique d'exercices réfléchis, gradués et variés, combinant lecture et écriture, et tous orientés vers l'horizon du sens des documents proposés.

Pour distinguer les différentes séances, les candidats leur attribuent souvent un titre, qui prend diverses formes : groupe nominal, infinitif avec complément, question, locution prépositionnelle. C'est un repère efficace. Ils précisent ensuite le ou les documents mobilisés pour chaque séance, les différents objectifs (si possible en nombre commensurable) et la transposition didactique qu'ils en ont choisie. Ils détaillent alors les modalités (frontales, en îlots, par binômes, en pédagogie inversée...), les lieux (en classe, en salle-pupitre, au CDI...) et l'horaire, parfois minute par minute. Sur ce dernier point, l'intention est louable : un enseignant dans sa classe doit évaluer la durée des activités demandées, pour ne mettre les élèves ni en situation d'échec, quand ils ne peuvent terminer ce qui a été entrepris, ni en situation d'ennui, quand les choses traînent en longueur. Mais cette préoccupation est symptomatique d'un écueil contre lequel le jury tient absolument à mettre en garde les candidats. C'est qu'un souci par trop formaliste dans l'élaboration et l'exposition des séances aboutit parfois à des projections très artificielles, inutilement sophistiquées ou excessivement chargées. Ce type d'exposé est loin de pouvoir pallier une lecture superficielle, hâtive ou mal ciblée du corpus ; pire, il risque de ne pas permettre au candidat de mettre son temps de parole à profit pour dégager et approfondir l'intérêt du corpus. Rappelons au contraire, inlassablement, qu'un candidat et un exposé sont convaincants notamment parce qu'ils savent tirer du dossier quelque chose à penser et à faire découvrir aux élèves ; mettre en œuvre des dispositifs didactiques n'est pas une fin en soi, mais bien le moyen d'approcher l'objectif pédagogique.

Depuis la session de 2018¹⁵, il est demandé aux candidats de *développer une séance* incluant *l'étude littéraire de l'un des textes du corpus* et *d'un fait de langue pertinent pour l'interprétation de ce texte*. Les candidats ont le choix d'insérer ce moment fort de l'exposé au cours de la présentation du projet de séquence, là où s'articule la séance en question, ou bien de le ménager à l'issue de la présentation générale. Ils sont également libres de choisir le texte sur lequel portera la séance et le point de langue qu'ils étudieront. Ces choix doivent être soigneusement réfléchis et justifiés.

Les candidats mettront bien sûr en évidence la relation du texte choisi avec l'entrée du programme, l'ensemble du corpus et la problématique élaborée. Mais ils chercheront également à faire valoir ses singularités littéraires, esthétiques, historiques, idéologiques ou anthropologiques. Pour ce faire, ils s'appuieront de façon privilégiée sur le texte original, aussi fréquemment que possible. Le jury s'étonne souvent que des candidats ne citent guère les formes grecques ou latines, et qu'ils les analysent et commentent moins encore. Pourtant, l'interprétation doit être nourrie d'indices précis. Les analyses peuvent porter sur des points très variés, relevant du lexique ou de la stylistique, de la poétique des genres ou de critères pragmatiques... Et c'est bien l'œuvre antique qui sera ainsi expliquée. Le recours à la traduction peut être un élément de commentaire et une

¹⁴ Cette méthode consiste à adopter un code couleur pour chaque cas : on progresse dans l'analyse du texte original en colorant chaque syntagme à mesure qu'il est traduit dans l'ordre de la phrase française.

¹⁵ Cette modification du libellé du sujet avait été annoncée dans le Rapport du jury de 2017, p. 159-160.

étape critique, mais ne saurait dispenser d'une appropriation fine et approfondie de la source antique.

Du reste, ce moment fort de l'exposé inclura une reprise de tout ou partie du texte choisi. Plusieurs options se présentent et pourront, le cas échéant, être justifiées par les candidats : il leur est possible de suivre plus ou moins fidèlement la traduction proposée en regard du texte, tout en l'accompagnant des analyses et commentaires qui sembleront pertinents ; mais ils peuvent aussi bien proposer une traduction personnelle. Le jury s'est réjoui d'entendre des traductions aussi exactes qu'élégantes, qui attestaient la bonne maîtrise des langues anciennes par les candidats.

Enfin, les candidats doivent inclure à cette séance l'étude d'un fait de langue, dont le choix est laissé à leur discrétion. Il convient de procéder à ce choix sans tomber dans la facilité. Faire réviser les deux premières déclinaisons ou la morphologie de l'indicatif présent des verbes thématiques est une solution par défaut : elle ne masquera pas les lacunes ou les fragilités linguistiques du candidat qui s'y résignerait, mais au contraire les trahira. Les candidats tout au contraire montreront leur discernement en pointant un fait de langue pertinent. Dans cette recherche, les candidats peuvent se fonder sur la comparaison avec les autres textes : soit que tous les textes présentent un même fait de langue, qui frappe par la fréquence de ses occurrences, soit, au contraire, que leurs régimes différents fasse ressortir la singularité de l'extrait choisi et de son écriture. Dans un dossier consacré à Socrate, en classe de Troisième, une candidate a analysé une scène des *Nuées* d'Aristophane en menant l'étude des déictiques et des pronoms interrogatif et indéfini (τίς / τις) : elle a montré le parti comique qu'en tirait le dramaturge, entre portrait-charge de Socrate et exploration de l'espace scénique par le geste et la parole. Dans un dossier sur le passage du Rubicon, en classe de Troisième, un candidat a analysé un extrait de la *Guerre des Gaules*, en examinant les propositions subordonnées, notamment les relatives, très nombreuses. Il a interprété ce trait de langue comme la marque d'une écriture de l'auto-justification, cherchant à concaténer étroitement les événements et les actions. Il a montré ainsi comment César induisait dans ses *Commentaires* l'idée que sa décision de franchir le Rubicon était une conséquence logique et inéluctable des réactions de ses interlocuteurs. On voit qu'il ne s'agit pas, pour les candidats, de réciter hors contexte des fiches de déclinaisons ni de résumer mécaniquement une page de grammaire : ils doivent évidemment être capables de le faire, mais ces connaissances sont un prérequis qu'il faut ensuite faire valoir sur le plan littéraire et transposer sur le plan didactique. En tout état de cause, les candidats s'assureront que le fait de langue retenu figure bien au programme de la classe à laquelle est destinée la séquence et qu'ils peuvent se fonder sur lui pour développer les effets de sens du texte et enrichir ainsi la lecture que les élèves feront de l'extrait.

Attentifs à ne pas dépasser les trente minutes imparties à l'exposé, les candidats doivent néanmoins prendre le temps de **conclure** leur propos. Il s'agit de dresser un bilan des apprentissages et de faire retour sur la problématique. Quels sont les résultats de la séquence pour l'appréhension de l'entrée du programme ? Les candidats ont alors la possibilité, mais pas l'obligation, d'ouvrir quelques pistes complémentaires. Bienvenue sera par exemple la référence à d'autres textes ou documents pertinents pour la problématique. Intéressante, également, la mise en perspective de la séquence proposée avec celle qui la suivrait dans la progression annuelle. Quoi qu'il en soit, le jury saura reconnaître l'opportunité ou la nécessité d'interroger ou solliciter les candidats sur ce type de proposition au cours de l'entretien.

II. Les attendus : connaissances et compétences

1. Les connaissances

a) Connaissances en langue

Les candidats qui se présentent à l'épreuve d'ASP en langues et civilisations de l'Antiquité ont

déjà été évalués par une version latine et une version grecque à l'écrit du CAPES. Mais l'épreuve orale fournit une nouvelle occasion de vérifier les connaissances en langues anciennes – et en français, de surcroît. Les modalités de cette épreuve orale diffèrent de l'écrit mais sont tout aussi exigeantes. Le temps de préparation est assez court (avant et afin de bâtir le projet de séquence, il faut en trois heures s'approprier trois ou quatre textes antiques). Les candidats *s'exposent* au jury et à ses questions. Ces questions porteront sur la traduction proposée par le candidat lors de l'exposé, sur l'étude du fait de langue inclus dans le projet de séquence, enfin sur les reprises, plus ou moins étendues, qui sont souvent demandées par les membres du jury quand ils ont relevé une erreur ou éprouvent un doute sur l'analyse ou l'interprétation d'un passage du corpus. Il est pour le moins problématique que certains candidats projettent parfois de faire traduire ou scander à des élèves un passage qu'eux-mêmes n'ont pas préparé, ou pire, sur lequel il s'avère qu'ils achoppent au moment où il leur est demandé de le faire, même après que le jury a laissé un moment de réflexion pour examiner le passage. Ajoutons que les candidats doivent faire preuve de connaissances linguistiques les plus systématiques et les plus réflexives qu'il est possible, après quatre années de spécialisation dans l'enseignement supérieur. Les candidats doivent être en capacité de traduire les textes, mais pas seulement de façon intuitive : une difficulté dans le texte ou une question du jury peut les amener à justifier précisément leur résultat, en renvoyant de façon systématique et synthétique à un principe de morphologie ou une règle de grammaire. Situation qui correspond rigoureusement à ce qui se produit devant une classe. Ces connaissances linguistiques sont également inséparables d'une bonne maîtrise des bases du métalangage grammatical. Il ne s'agit pas d'abuser d'un jargon pseudo-didacticien, mais de vérifier que les candidats savent identifier, nommer et discriminer les notions grammaticales : par exemple, le jury remarque souvent des difficultés sur le système hypothétique, la différence entre l'éventuel et le potentiel échappant à bien des candidats, tout aussi démunis face à un irréel du présent. Rappelons donc l'importance de continuer à se préparer activement entre les écrits et les oraux, en combinant révisions systématiques et pratiques cursives de la version. À ce titre, le travail sur des éditions annotées, scolaires ou savantes¹⁶, s'avère très fructueux, de même que la pratique du « petit grec » et du « petit latin ».

Le jury met les candidats en garde contre des méprises et des bévues fréquentes. Elles résultent certes, assez souvent, de l'émotion ou de la précipitation qui perturbent les candidats en situation de concours : en général, l'entretien permet de déceler et corriger ces maladresses, et parfois d'aboutir finalement à la démonstration de solides connaissances philologiques. Ainsi, pendant son exposé sur un texte de Pausanias¹⁷, une candidate avait pris le mot ὕβρεως pour un adverbe ; dans l'entretien, elle a bien vite reconnu au contraire le génitif singulier d'ὑβρις, en observant d'elle-même la place caractéristique de l'accent après la métathèse de quantité qui se produit à ce cas. Elle avait également pris la forme διαμένοι pour l'indicatif présent d'un verbe contracte en -όω ; dans l'entretien, elle a repéré que cette forme était introduite par le syntagme λέγοντες ὧς... : elle a reconnu une proposition au discours indirect (*oratio obliqua*) et identifié sans problème l'optatif présent de διαμένω. Mais le jury entend trop souvent des erreurs qui trahissent au contraire une préparation insuffisante en amont ou un manque de rigueur caractérisé dans le déchiffrement et l'analyse des mots anciens. Il faut se garder de confondre les formes déclinées de quelques paronymes très courants comme *via* et *vita*, de *vis* et *vir* ; ou d'amalgamer la conjonction *quod*, le pronom-adjectif relatif *quod*, l'adverbe interrogatif *quid* et le pronom-adjectif interrogatif homonyme.

Certains dossiers, enfin, amènent les candidats à rencontrer des états ou des usages des langues antiques qui diffèrent sensiblement des canons de l'atticisme grec ou romain. Ces textes ne doivent nullement décontenancer ou effrayer. S'agissant des particularités historiques ou dialectales de la

¹⁶ Citons la collection ancienne des « Classiques latins et grecs », chez Hachette, dont on trouve des exemplaires anciens d'occasion et quelques titres toujours édités (*Extraits des orateurs attiques*, par exemple). Les éditions Hatier et Les Belles Lettres s'associent également pour publier des éditions annotées des œuvres au programme des classes de lycée.

¹⁷ L'extrait figurait dans un dossier sur la divinisation, en classe de Seconde.

langue, le jury n'exigera pas des candidats qu'ils disposent d'une connaissance pointue (de la phonétique ou de la morphologie verbale attestées dans les textes homériques, par exemple). Mais après quatre années de spécialisation dans l'enseignement supérieur, un futur enseignant de lettres classiques devra être familier des pages synthétiques qui figurent souvent en appendices dans une bonne grammaire scolaire, pour décrire les particularités de la langue homérique, les dorismes de la lyrique chorale, les ionismes d'Hérodote, les archaïsmes de langue de Plaute ou de celle de Salluste. S'agissant des particularités de la langue poétique, le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de nommer et scander les vers les plus courants de la poésie antique : citons l'hexamètre dactylique, le trimètre iambique et le distique élégiaque. Le jury invite ainsi les candidats à ne pas se priver, pour leur interprétation des textes, des puissants effets de sens de la métrique et de la prosodie.

b) Culture anthropologique et littéraire

Comme on l'a rappelé, au fil du dossier les candidats trouveront quelques phrases introduisant chacune des pièces du corpus. Dans la salle où ils préparent l'épreuve, ils auront à disposition quelques usuels comme le *Dictionnaire de l'Antiquité* de M. C. Howatson¹⁸. Mais il ne s'agit là que d'une aide d'appoint. Aux épreuves du CAPES, les candidats se présentent surtout avec les connaissances littéraires, culturelles et épistémologiques assimilées au cours de leur scolarité dans l'enseignement secondaire et de leur spécialisation dans l'enseignement supérieur. Certes, c'est un travail – et un plaisir – de longue haleine que d'acquérir une connaissance précise et systématique de la littérature antique et des mondes grec et romain. Le jury sait bien, du reste, que les candidats qu'ils rencontrent n'ont pas achevé leur formation et continueront à étendre leurs connaissances en approfondissant leur approche des sociétés et œuvres antiques. Il attend toutefois que soit d'ores et déjà acquis un certain nombre de repères, qu'il faudra nécessairement mobiliser avec bon sens et méthode. En vue du concours, les candidats pourront concentrer leurs efforts sur les domaines les plus pertinents par rapport aux programmes de l'enseignement en langues anciennes du collège et du lycée. Le socle de connaissances attendues inclut par exemple les grandes scissions de l'histoire d'Athènes et de l'histoire de Rome : les candidats doivent avoir en tête la chronologie des régimes politiques et des épisodes militaires majeurs ; ils doivent connaître les grandes structures sociales, religieuses et économiques qui ont prévalu dans les deux cités. Doivent également être acquis les repères géographiques et topographiques du monde méditerranéen antique. Pour procéder de façon systématique et synthétique dans leur préparation, les candidats peuvent recourir à des manuels de référence, qui ne manquent pas. Ils trouveront une initiation factuelle et descriptive des *realia* par exemple dans les grands classiques que sont l'*Aide-mémoire de latin* et l'*Aide-mémoire de grec* de M. Rat (éd. Nathan) ; dans les deux *Guide romain antique*, de G. Hacquard *et alii*, et *Guide grec antique*, de P. Faure et M.-J. Gaignerot (éd. Hachette) ; ou encore dans les *Guides Belles Lettres des Civilisations*, procurés par A.-M. Buttin pour la Grèce classique et par J.-N. Robert pour Rome. Ils auront tout intérêt ensuite à problématiser leur appréhension de l'Antiquité en abordant par exemple les manuels de synthèse comme *Le Monde grec antique*, de M.-C. Amouretti et F. Ruzé (éd. Hachette), et *Le Monde romain*, de M. Colas (éd. A. Colin). À un niveau plus anthropologique, on pourra également recommander la lecture très stimulante des recueils suivants (éd. du Seuil), qui déclinent les traits saillants de la mentalité et des valeurs antiques : *L'Homme grec*, sous la direction de J.-P. Vernant, et *L'Homme romain*, sous la direction d'A. Giardina.

Les candidats qui se présentent à l'épreuve d'ASP en Langues et civilisations de l'Antiquité sont de futurs enseignants de lettres, qu'elles soient antiques ou modernes. Le jury attend par conséquent des candidats qu'ils entreprennent une analyse raisonnée et approfondie des sources. L'exposé ne peut se contenter de paraphrases, de relevés d'indices lexicaux, ni de commentaires impressionnistes, entre libre expression des goûts littéraires et distance prise par rapport à des textes dont les contenus idéologiques diffèrent parfois considérablement par rapport aux valeurs

¹⁸ Université d'Oxford, Ed. Robert Laffont, collection Bouquins, 1998.

de la Modernité. Les candidats doivent appliquer aux pièces du dossier les méthodes des études littéraires : avant de proposer l'interprétation d'un texte ou d'énoncer un jugement de valeur sur lui, il est essentiel de bien le caractériser, en ses multiples aspects (genre et registre comme on l'a vu, mais aussi, périodisation, esthétique, stylistique, dimension pragmatique...).

Une bonne connaissance de l'histoire de la littérature antique paraît indispensable. Là encore, le travail peut être gradué, des outils les plus synthétiques aux ressources les plus étoffées. Le *Guide de poche des auteurs grecs et latins*, de P.-E. Dauzat et alii (éd. Les Belles Lettres), constitue un commode outil d'introduction ou de révisions ; il sera complété par la fréquentation des anthologies : en traduction, comme l'*Anthologie de la littérature latine* de J. Gaillard et R. Martin (éd. Gallimard, Folio), ou, plus récemment, *Les plus belles pages de la littérature grecque et latine*, choisies par E. Blanc (éd. Gallimard-Le Monde) ; ou en version originale, comme *Les lettres latines*, de J. Morisset et A. Thévenot (éd. Magnard), référence qui sera bientôt complétée par l'*Anthologie de la littérature grecque*, de L. Sanchi (dir.) (éd. Les Belles Lettres, à paraître au printemps 2020). Enfin, il paraît indispensable de recourir à un bon manuel d'histoire littéraire : signalons l'*Histoire de la littérature grecque*, de S. Saïd et alii (éd. PUF), *Littérature latine* de H. Zehnacker et J.-Cl. Fredouille (éd. PUF), et *Les genres littéraires à Rome*, de R. Martin et alii (éd. Nathan).

Mais rappelons que, quels que soient la qualité et l'intérêt de ces riches ouvrages, c'est la fréquentation directe et assidue des sources antiques (littéraires et archéologiques) qui donnera aux candidats et futurs enseignants deux atouts irremplaçables pour réussir l'épreuve du concours. D'une part, c'est ainsi qu'ils acquerront la familiarité avec les langues antiques et le style des auteurs : on la gagne au fil des versions qui ont ponctué la scolarité et le parcours de spécialisation, mais surtout par la pratique régulière du « petit grec » et du « petit latin ». Par exemple, c'est ainsi que l'on prend l'habitude de traduire la locution formulaire *Pater Anchises* dans un vers de Virgile par cette locution non moins formulaire « le vénérable Anchise »... D'autre part, ils intérioriseront une connaissance fine, documentée et personnelle de l'Antiquité, la seule peut-être, κτήμα εἰς αἰεῖ, qui sera vraiment en mesure de rayonner auprès du jury d'abord, et surtout des élèves ensuite.

Ajoutons d'ailleurs que l'érudition reste stérile si elle n'est animée par l'esprit du πεπαιδευμένος tel que le définit Isocrate : pour le dire en termes contemporains, le savoir féconde le savoir-être et le savoir-faire, mais la réciproque est tout aussi vraie. À cet égard, le jury conseille vivement aux candidats d'adopter une démarche ouverte et créative, celle de « l'honnête homme », faite de culture mais aussi de disponibilité et d'attention aux pièces du dossier. Aucune préparation, aucune érudition ne doivent tenir lieu d'une réflexion originale le jour de l'épreuve. Citons le cas d'un dossier constitué autour de la figure d'Héraclès, en classe de Première. Il figure, semble-t-il, parmi les mieux connus des personnages mythologiques, mais les épisodes traités par le dossier, eux, n'étaient pas des plus familiers aux candidats : le retour à Thèbes après les Douze Travaux, la folie inspirée par Héra, qui précipite Héraclès dans l'infanticide, la gloutonnerie de ce héros ... Le dossier confrontait ainsi des extraits de Sophocle et Euripide, mettant en avant, de façon ironique, la bienveillante figure paternelle de celui qui allait basculer dans le meurtre, et deux autres extraits, l'un d'Aristophane et l'autre d'H. Müller, qui jouaient de la gourmandise et de la voracité fameuses d'Héraclès. En convoquant des genres littéraires et des registres variés (tragédie, comédie, paratragédie), le dossier invitait donc à mesurer les effets de réécriture et à interroger la plasticité du mythe. Or une image préconstruite, souvent réductrice et trop univoque, a un peu vite été plaquée sur le dossier : au détriment de la figure beaucoup plus complexe et ambivalente tracée par les textes, les candidats se sont autorisés des prises de parole assez narratives rappelant les grandes lignes des Travaux (qui n'étaient finalement présentés – mais avec quel traitement esthétique ! – que par le document iconographique, un tableau de Rubens).

2. Les compétences

Cet exemple nous amène à préciser les attendus du jury en termes de compétences, attendus qui ont une incidence sur chacun des moments de l'épreuve.

Commençons par les aspects pratiques de la gestion du temps et du matériel. Le rapport de la session 2014 donne recommandations et indications précises pour organiser le temps de préparation et maîtriser le temps de parole ; ou encore pour gérer son matériel avant et pendant l'épreuve... Le jury de 2019 ne peut que renvoyer à ces conseils de bonne méthode et déplorer que bien des candidats se trouvent décontenancés ou se laissent déborder : certains exposés manquent de rythme et ne permettent pas aux candidats d'achever la présentation de leur séquence, d'autres au contraire s'interrompent au bout d'un quart d'heure, donnant l'impression que le dossier n'a été que survolé et que bien des pistes ont été négligées pour nourrir la réflexion. Certains candidats ne sont pas non plus toujours maîtres de leurs notes : les pages se mélangent, les exemples ne se retrouvent plus, leur graphie même n'est plus lisible... Situation désagréable, qui fait perdre aux candidats leurs moyens – surtout s'ils en font part, de plus, au jury... Des habitudes de travail élémentaires doivent donc être acquises, non seulement pour l'épreuve du concours elle-même, mais pour les fonctions d'enseignant auxquelles se destinent les candidats.

Un autre facteur essentiel pour une épreuve orale est évidemment la prise de parole : en connaissant de la rhétorique antique¹⁸, les candidats comprendront l'importance toute particulière de l'*elocutio* (λέξις) et de l'*actio* (ὑπόκρισις). Il s'agit, pour l'exposé comme pour l'entretien, de trouver les mots, de trouver la façon de les dire et surtout de les faire entendre, dans tous les sens du terme : on retrouve la triade aristotélicienne, articulant λόγος, ἦθος et πάθος. En premier lieu, bien sûr, le jury est particulièrement attentif à la correction de l'expression et au niveau de langue. Mais il est tout aussi attentif à la justesse et à la précision du vocabulaire : à la fois vocabulaire courant et vocabulaire spécialisé des études littéraires ou de la didactique. Il en va de la validité et de l'approfondissement des analyses qui seront avancées : aux oreilles du jury, un vocabulaire imprécis et passe-partout peut sembler l'indice d'une lecture superficielle voire mal ciblée du dossier et/ou d'une mauvaise maîtrise des notions littéraires ou didactiques. Nous nous abstenons de dresser une liste de ce qu'il est convenu d'appeler des « perles » ou des lapsus les plus courants : « légitimiser » pour « légitimer », « mystifier » pour « mythifier », « séquence » pour « séance » ... Mais nous montrerons, avec quelques exemples gradués, le risque que fait encourir une expression mal assurée et à l'inverse, les bénéfices que permet une maîtrise réflexive de la langue. Premier cas de figure. Dans un corpus centré autour de la figure de Socrate, dont nous avons déjà parlé, le protagoniste des *Nuées* d'Aristophane supplie le maître du Pensoir, en l'appelant : Σωκρατίδιον. Comment caractériser ce suffixe ? La mémoire semblait jouer un tour à la candidate, qui parlait sans cesse au jury d'un « eucharistique ». Certes, il est question de reconnaissance : Strepsiade/Tourneboule saura gré à « Socratinet » s'il lui apprend à ne pas payer ses dettes, mais il appert que le mot que cherchait la candidate était, pour ce diminutif, « hypocoristique »... Deuxième cas de figure. Dans un corpus consacré à la question de la divinisation, était proposé, en document complémentaire, le portrait de *Napoléon I^{er} sur son trône impérial*, par J.-D. Ingres : pour décrire le tableau, les mots de « sacre », « gloire » et « apothéose », au sens courant, ont un peu vite et tacitement été assimilés, sans bien discerner, justement, tout le parti qui pouvait être tiré du mot « apothéose ». Les religions antiques lui confèrent une acception très précise : acte de déification par lequel un personnage devient l'objet d'un culte officiel (*TLF*). Il y avait lieu, par conséquent, d'interroger les intentions sous-jacentes du peintre et la pose frontale de l'empereur, rappelant celle du Zeus olympien de Phidias par exemple : il fallait alors authentiquement la confronter à ce qu'impliquaient entre autres dans ce dossier l'extrait du *Théétète* de Platon et celui de *l'Apocoloquintose* de Sénèque. Dans la source grecque, on trouvait une intellectualisation de la religion traditionnelle et une image philosophique

¹⁸ Voir si besoin *La Rhétorique dans l'Antiquité*, de L. Pernot (Le livre de poche, coll. Références, 2000) : un *Thesaurus* en fin d'ouvrage permet une révision très efficace des notions et divisions générales de l'art oratoire.

de la divinisation : elle était pensée comme la transcendance qui permet au Sage de se rapprocher du statut divin, par la connaissance et la pratique du bien. Dans la source romaine, le ton satirique pour parodier la déification de Claude, visait à proroger le discrédit qui avait entouré la personne de cet empereur et à critiquer une certaine pratique du pouvoir et le culte dénaturé qui l'accompagnait. Troisième cas de figure, où le vocabulaire cette fois est non seulement bien maîtrisé mais judicieusement analysé. En regard des textes de César, Lucain et Suétone, dans le dossier évoquant le passage du Rubicon, était proposée l'une de ces images distribuées aux jeunes élèves de l'école de la Troisième République : avec le renfort de scènes pittoresques, de couleurs vives et de légendes édifiantes, il s'agit de transmettre un savoir historique où s'articulent grandes figures et épisodes marquants. En l'occurrence, la légende rangeait cette image dans la série des « gestes célèbres ». Une candidate, au fait de l'étymologie de ce mot, a alors justement fait valoir le double-sens de cette légende et l'astuce graphique : elle consiste à frapper l'imagination enfantine en associant la geste (*Res gestae* : le passage du Rubicon) et le geste pittoresque, qui représente César à cheval, index levé, entraînant ses soldats à sa suite. On voit, à travers ces trois façons de manier le vocabulaire comment l'*elocutio* conditionne la réception et le crédit qui sera accordé à l'interprétation du dossier.

On l'a dit, l'*actio* elle aussi a son importance. Il ne s'agit pas de théâtraliser ni de chercher à séduire le jury. Chaque candidat choisira les moyens adaptés à sa personnalité, pour satisfaire un impératif qui s'impose à tous les orateurs : capter l'attention et tenir des propos intelligibles. À cet effet, il faut au minimum chercher une élocution claire et dynamique, en se rendant audible, en choisissant le rythme de parole adapté et en prenant effectivement en compte les destinataires de l'exposé. Jeter un coup d'œil furtif aux membres du jury, de temps à autre, avant de replonger bien vite dans les pages de notes lues à vive allure et/ou sur un ton monocorde, ce n'est pas prendre effectivement en compte le destinataire. Proposer une traduction expéditive, proposition par proposition, sans progresser syntagme par syntagme, ni toujours bien citer le texte original traité, ce n'est pas prendre effectivement en compte le destinataire. Parasiter la prise de parole par des gestes de nervosité, des bruits intempestifs ou des commentaires déplacés ne l'est pas non plus. Le jury de la session 2019 rappelle, comme les années précédentes, que les candidats doivent s'en tenir à une sorte de réserve qui convient à cette épreuve du concours, pré-professionnelle. Les candidats s'interdiront entre autres de commenter leur prestation, en bien ou, comme cela arrive le plus souvent, en mal. Ils éviteront de faire état des circonstances personnelles ou administratives qui entourent leur candidature ou leur prestation. Bref, ils tâcheront d'inspirer toute confiance en la façon dont ils envisagent de se projeter dans leurs futures fonctions professionnelles, en assumant les attendus d'une démarche pédagogique (qui a le souci de conduire et d'accompagner son auditoire, et ne se contente pas de faire cavalier seul !) et *s'exposant* à son destinataire dans les limites de l'intérêt pédagogique.

Une dernière compétence rhétorique mérite d'être recommandée aux candidats, dans le souci, qui vient d'être rappelé, de ne pas faire cavalier seul : la *dispositio* consiste à concevoir le plan d'un discours, à en articuler explicitement les différentes parties, avec clarté, efficacité et élégance. Les candidats veilleront à indiquer les jalons de leur plan et de leur progression dans l'exposé, qu'il s'agisse de présenter la séquence, de développer une séance ou de procéder à la traduction. C'est aussi une façon pour eux de savoir où ils en sont et de surveiller leur temps de parole.

III. Analyse de deux sujets

Nous nous proposons de commenter deux sujets qui ont été donnés cette session, l'un en grec, l'autre en latin. Ils correspondent l'un et l'autre à des classes du lycée. Rappelons toutefois que le jury répartit équitablement les sujets entre les deux langues et entre classes de collège et classes de lycée. Nous présenterons ces dossiers en mettant l'accent sur deux points de méthode qui semblent faire défaut aux prestations les moins réussies : d'une part, la prise en compte de la singularité (en termes de genres, de registres, d'esthétique, d'idéologie...) des textes ; d'autre part,

la mise en relation problématisée du thème du dossier, qui présente une claire unité thématique, avec l'entrée du programme.

Sujet 1 : « Fortunes de mer »

Il s'agit d'un dossier destiné à une classe de Première, en Grec, relatif à l'entrée du programme « Récits et témoignages ».

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ POUR LETTRES CLASSIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Textes

Texte 1 – **HOMERE** (VIII^e s. av. J.-C.), *L'Odyssée*, chant V, vv. 366-381. Éd. Victor Bérard, Les Belles Lettres, CUF, Paris, 1924, pp. 160-161 ; trad. Philippe Jaccottet, La Découverte, 1992, p. 94.

Texte 2 – **PLUTARQUE** (45-125 ap. J.-C.), *Le Banquet des sept sages*, 18, in *Œuvres morales*. Tome II. Éd. et trad. Jean Defradas *et alii*, Les Belles Lettres, CUF, Paris, 1985, pp. 230-231.

Texte 3 – **ACHILLE TATIUS** (II-III^e s. ap. J.-C.), *Le Roman de Leucippé et Clitophon*, III, III, 1-3. Éd. et trad. Jean-Philippe Garnaud, Les Belles Lettres, Classiques en poche, 2013, pp. 126-129.

Documents complémentaires

Texte – Victor **HUGO** (1802-1885), « Oceano Nox », *Les Rayons et les Ombres* (1840), in *Œuvres poétiques*. Tome I (Avant l'exil, 1802-1851). Éd. Pierre Albouy, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, pp. 1116-1117.

Document iconographique – Jean **HARAMBAT** (1976- ...), *Ulysse. Les Chants du retour*. Extrait du chapitre « Belle-île-en-Mer ». Actes Sud BD, Arles, 2014.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de Première et plus particulièrement de l'objet d'étude « Récits et témoignages », vous analyserez le corpus proposé.

Vous préciserez ses enjeux et les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence, dont vous développerez une séance, au choix.

La séance inclura obligatoirement l'étude de l'un des textes du corpus et d'un fait de langue pertinent pour l'interprétation de ce texte.

Le.....2019

Signature du candidat :

Texte 1 – HOMERE (VIII^e s. av. J.-C.), *L’Odyssee*, chant V, vv. 366-381. Éd. Victor Bérard, Les Belles Lettres, CUF, Paris, 1924, pp. 158-159 ; trad. Philippe Jaccottet, La Découverte, 1992, p. 94.

Résolu à quitter l’île de Calypso pour regagner Ithaque, Ulysse a construit un solide radeau et prend la mer. Mais Poséidon a déchaîné contre lui une tempête. Il est secouru par Leucothée, une déesse marine protectrice des marins, qui lui a prodigué des conseils et remis un voile magique. Mais la tempête redouble :

<p>Ἦρσε δ’ ἐπὶ μέγα κῦμα Ποσειδάων ἐνοσίχθων, 366 δαινόν τ’ ἀργαλέον τε, κατηρεφές, ἤλασε δ’ αὐτόν. Ἦς δ’ ἄνεμος ζαῆς ἦων θημῶνα τινάξῃ καρφαλέων, τὰ μὲν ἄρ τε διεσκέδασ’ ἄλλυδις ἄλλη, ὡς τῆς δούρατα μακρὰ διεσκέδασ’· αὐτὰρ Ὀδυσσεὺς 370 ἀμφ’ ἐνὶ δούρατι βαῖνε, κέληθ’ ὡς ἵππον ἐλαύνων, εἴματα δ’ ἐξαπέδυνε, τὰ οἱ πόρε δῖα Καλυψώ, αὐτίκα δὲ κρήδεμνον ὑπὸ στέρνοιο τάνυσσεν, αὐτὸς δὲ πρηνῆς ἀλὶ κάμπεσε, χεῖρε πετάσσας, νηχέμεναι μεμαώς. Ἴδε δὲ κρείων Ἐνοσίχθων, 375 κινήσας δὲ κάρη προτὶ ὄν μυθήσατο θυμόν· ΠΟΣ.– Οὔτω νῦν κακὰ πολλὰ παθῶν ἀλόω κατὰ πόντον, εἰς ὃ κε Φαιήκεσσι¹ διοτρεφέεσσι μιγήῃς· ἀλλ’ οὐδ’ ὡς σε ἔολπα ὀνόσσεσθαι κακότητος. Ἦς ἄρα φωνήσας ἵμασεν καλλιτρίχας ἵππους, 380 ἵκετο δ’ εἰς Αἰγᾶς, ὅθι οἱ κλυτὰ δώματ’ ἔασιν.</p>	<p>Le puissant Poséidon souleva une énorme, terrible lame, en vouûte, qui croula sur lui. Comme le vent violent balaie un tas de paille sèche et disperse le chaume à tous les coins du ciel, la vague éparpilla les poutres. Ulysse, alors, monta sur une poutre comme on enfourche un cours quitta les vêtements que lui avait donnés la nymphe, se hâta de couvrir du voile sa poitrine et plongea dans la mer les deux bras étendus, pour nager. L’Ébranleur de la terre le vit, hocha la tête et dit par-devers lui : « Va donc errer, souffrant mille morts, sur les mers, va voir si ces enfants de Zeus t’accueilleront ! Et même alors, je ne crois pas que tu m’en redemandes. » Là-dessus, il fouetta ses chevaux de belle crinière et gagna Èges², où sont ses illustres demeures.</p>
---	--

1. Philippe Jaccottet ne suit pas la leçon adoptée par Victor Bérard (ὃ κε Φαιήκεσσι, « les Phéaciens ») et traduit une variante donnée par certains manuscrits (ὃ κεν ἀνθρώποισι).
2. Également mentionné dans *Illiade*, Èges est l’un des palais sous-marins de Poséidon, au pied des hauteurs de Samothrace.

Texte 2 – PLUTARQUE (45-125 ap. J.-C.), *Le Banquet des sept sages*, 18, in *Œuvres morales*.

Tome II. Éd. et trad. Jean Defradas *et alii*, Les Belles Lettres, CUF, Paris, 1985, pp. 230-231.

La scène se passe à la cour de Périandre, tyran de Corinthe (625 à 585 av. J.-C.). Après maints sujets, il est question du sauvetage du musicien Arion de Méthymne, déposé au Cap Ténare par un groupe de dauphins. L'anecdote est racontée aux convives par le frère de Périandre, qui a vu la scène et rapporte le récit d'Arion. Le naufragé s'était embarqué, depuis Tarente, sur un bateau corinthien pour rallier la cour de Périandre puis, à bord, avait découvert que les matelots comptaient l'assassiner pour lui voler son or. Le récit en arrive à la nuit où ils passent à l'acte :

Ἐρημος οὖν ὦν βοηθείας καὶ 1
ἀπορῶν ὀρμῇ τινι χρήσαιτο δαιμονίῳ τὸ
μὲν σῶμα κοσμησάτω καὶ λαβεῖν ἐντάφιον
αὐτῷ τὸν ἐναγώνιον ἔτι ζῶν κόσμον,
ἐξῆσαι δὲ τοῦ βίου τελευτῶν καὶ μὴ 5
γενέσθαι κατὰ τοῦτο τῶν κύκνων
ἀγεννέστερος. Ἐσκευασμένος οὖν καὶ
προειπὼν ὅτι προθυμία τις αὐτὸν ἔχει τῶν
νόμων διελθεῖν τὸν Πυθικὸν ὑπὲρ
σωτηρίας αὐτοῦ καὶ τῆς νεῶς καὶ τῶν 10
ἐμπλεόντων, καταστάς παρὰ τοῖχον ἐν
πρύμνῃ καὶ τινα θεῶν πελαγίων ἀνάκλησιν
προανακρουσάμενος ἄδοι τὸν νόμον. Καὶ
ὅσον οὐπω μεσοῦντος αὐτοῦ, καταδύοιτο
μὲν ὁ ἥλιος εἰς τὴν θάλατταν, ἀναφαίνοιτο 15
δ' ἡ Πελοπόννησος. Οὐκέτ' οὖν τῶν
ναυτῶν τὴν νύκτα περιμενόντων ἀλλὰ
χωρούντων ἐπὶ τὸν φόνον, ἰδὼν ξίφη
γεγυμνωμένα καὶ παρακαλυπτόμενον ἤδη
τὸν κυβερνήτην, ἀναδραμῶν ῥίψειεν 20
ἑαυτὸν ὡς δυνατὸν ἦν μάλιστα πόρρω τῆς
ὀκάδος. Πρὶν δ' ὅλον καταδύναι τὸ σῶμα,
δελφίνων ὑποδραμόντων ἀναφέροιτο,
μειστής ὦν ἀπορίας καὶ ἀγνοίας καὶ
ταραχῆς τὸ πρῶτον. Ἐπεὶ δὲ ῥαστώνῃ τῆς 25
ὀχλήσεως ἦν, καὶ πολλοὺς ἐώρα
ἀθροισμένους περὶ αὐτὸν εὐμενῶς καὶ
διαδεχομένους ὡς ἀναγκαῖον ἐν μέρει
λειτούργημα καὶ προσῆκον πᾶσιν, ἢ δ'
ὀκτὰς ἀπολειφθεῖσα πόρρω τοῦ τάχους 30
αἴσθησιν παρεῖχε, μήτε τοσοῦτον ἔφη
δέους πρὸς θάνατον αὐτῷ μήτ' ἐπιθυμίας
τοῦ ζῆν ὅσον φιλοτιμίας ἐγγενέσθαι πρὸς
τὴν σωτηρίαν, ὡς θεοφιλῆς ἀνὴρ φανείη
καὶ λάβοι παρὰ θεῶν δόξαν βέβαιον. 35

Privé de tout secours, et ne sachant que faire, <Arion> eut une sorte d'inspiration divine : se parer, et revêtir, comme parure funèbre, alors qu'il était encore en vie, la tenue qu'il portait dans les concours, chanter ainsi en mourant son dernier chant, et n'y pas montrer moins de noblesse que les cygnes. Une fois prêt, il annonça qu'il désirait chanter le Nome Pythique, pour son salut, pour celui du navire et de ses occupants ; il monta sur le gaillard d'avant, et, ayant préludé par une invocation aux dieux marins, il se mit à chanter le Nome. Il n'en était pas encore tout à fait à la moitié, que le soleil se couchait sur la mer, et que le Péloponnèse apparaissait. Les matelots alors, n'attendant plus la nuit, s'avançaient pour le tuer. Il vit qu'ils avaient sorti leurs poignards et que déjà le pilote se voilait le visage : il prit son élan, et de toutes ses forces, il se jeta le plus loin possible du cargo. Mais avant que son corps eût plongé tout entier, des dauphins se précipitèrent dessous et le soulevèrent, l'emplissant tout d'abord d'inquiétude, d'incertitude et d'agitation. Mais l'aisance avec laquelle ils le transportaient, le grand nombre de dauphins qu'il voyait groupés autour de lui avec un air bienveillant, semblant se soumettre chacun son tour à une tâche imposée et qui les concernait tous, l'impression de vitesse donnée par le cargo qu'on laissait loin en arrière, firent qu'il éprouva, à ce qu'il dit, moins la crainte de mourir et le désir de vivre, que l'ambition de se voir sauvé, pour apparaître comme un favori des dieux et recevoir d'eux une gloire inaltérable.

Texte 3 – ACHILLE TATIUS (II-III^e s. ap. J.-C.), *Le roman de Leucippé et Clitophon*, III, III, 1-3. Éd. et trad. Jean-Philippe Garnaud, Les Belles Lettres, Classiques en poche, 2013, pp. 126-129.

Au narrateur du roman, rencontré par hasard à Sidon, le jeune Clitophon, originaire de Tyr, fait le récit de ses amours. Avec la jeune-fille qu'il aime, il a embarqué, depuis Beyrouth, dans le premier bateau venu, qui appareillait pour Alexandrie. Au troisième jour de traversée, une terrible tempête met tout en péril. Le pilote a fait jeter toute la cargaison à la mer mais rien n'y fait :

Τέλος ὁ κυβερνήτης ἀπειπὼν ῥίπτει μὲν 1
τὰ πηδάλια ἐκ τῶν χειρῶν, ἀφήσει δὲ τὸ
σκάφος τῇ θαλάσῃ καὶ εὐτρεπίζει ἤδη τὴν
ἐφολκίδα καὶ τοῖς ναύταις ἐμβαίνειν
κελεύσας τῆς ἀποβάθρας ἤρχεν· οἱ δὲ εὐθὺς 5
κατὰ πόδας ἐξήλλοντο. Ἐνθα δὴ καὶ τὰ δεινὰ
ἦν, καὶ ἦν μάχη χειροποίητος. Οἱ μὲν γὰρ
ἐπιβάντες ἤδη τὸν κάλων ἔκοπτον, ὃς
συνέδει τὴν ἐφολκίδα τῷ σκάφει· τῶν δὲ
πλωτῆρων ἕκαστος ἔσπευδε μεταπηδᾶν 10
ἐνθα καὶ τὸν κυβερνήτην ἐωράκεσαν
ἐφέλκοντα τὸν κάλων· οἱ δὲ ἐκ τῆς
ἐφολκίδος μεταβαίνειν οὐκ ἐπέτρεπον.
Εἶχον δὲ καὶ πελέκεις καὶ μαχαίρας, καὶ
πατάξειν ἠπειλοῦν, εἴ τις ἐπιβήσεται· 15
πολλοὶ δὲ καὶ ἐκ τῆς νεῶς ὀπλισάμενοι τὸ
δυνατόν, ὁ μὲν κώπης παλαιᾶς τρύφος
ἀράμενος, ὁ δὲ τῶν τῆς νεῶς σελμάτων,
ἠμύνετο. Θάλασσα γὰρ εἶχε νόμον τὴν βίαν,
καὶ ἦν ναυμαχίας καινὸς τρόπος. 20

Finally the pilot renounces, leaves to fall
the avirons of the rudder from his hands and abandons
the boat to the sea ; he then makes ready to
prepare the launch and, after giving orders to the
crew to embark, gives the signal for evacuation ;
as soon as the others see him they precipitate
one after the other. It was then the moment of
horror, a hand-to-hand combat. In fact those
who were already embarked tried to cut the cable
which fastened the launch to the ship, while each
of the passengers sought to jump after having
seen the pilot haul the cable, but those of the
launch would not let them pass. They had axes
and cutlasses, and threatened to strike anyone
who would attempt to climb ; and many were
also the men of the ship who, being armed as
they could, taking, the one a piece of old
oar, the other a piece of the ship's benches,
defended themselves. The sea had for its law
violence, it was a new kind of naval combat.

Texte complémentaire : Victor HUGO (1802-1885), « OCEANO NOX », strophes 1 à 5, *Les Rayons et les Ombres*, XLII (1840), in *Œuvres poétiques*. Tome I (avant l'exil, 1802-1851). Éd. Pierre Albouy, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, pp. 1116-1117.

Le titre du poème est emprunté à un vers de l'Énéide (II, 250), où il signifie : « La nuit s'élanche de l'Océan ». Hugo avait assisté à une tempête à Saint-Valery-en-Caux, le 16 juillet 1836. Les éditeurs attribuent la mention de Saint-Valery-en-Somme, en épigraphe, à une « confusion de souvenirs » car ils considèrent que ce poème a été inspiré par ce spectacle.

OCEANO NOX

Saint-Valery-sur-Somme

Oh ! Combien de marins, combien de capitaines
Qui sont partis joyeux pour des courses lointaines,
Dans ce morne horizon se sont évanouis !
Combien ont disparu, dure et triste fortune !
Dans une mer sans fond, par une nuit sans lune,
Sous l'aveugle océan à jamais enfouis !

Combien de patrons morts avec leurs équipages !
L'ouragan de leur vie a pris toutes les pages
Et d'un souffle il a tout dispersé sur les flots !
Nul ne saura leur fin dans l'abîme plongée.
Chaque vague en passant d'un butin s'est chargée ;
L'une a saisi l'esquif, l'autre les matelots !

Nul ne sait votre sort, pauvres têtes perdues !
Vous roulez à travers les sombres étendues,
Heurtant de vos fronts morts des écueils inconnus.
Oh ! Que de vieux parents, qui n'avaient plus qu'un rêve,
Sont morts en attendant tous les jours sur la grève
Ceux qui ne sont pas revenus !

On s'entretient de vous parfois dans les veillées.
Maint joyeux cercle, assis sur des ancrs rouillées,
Mêle encor quelque temps vos noms d'ombre couverts
Aux rires, aux refrains, aux récits d'aventures,
Aux baisers qu'on dérobe à vos belles futures,
Tandis que vous dormez dans les goémons verts !

On demande : - Où sont-ils ? Sont-ils rois dans quelque île ?
Nous ont-ils délaissés pour un bord plus fertile ? -
Puis votre souvenir même est enseveli.
Le corps se perd dans l'eau, le nom dans la mémoire.
Le temps, qui sur toute ombre en verse une plus noire,
Sur le sombre océan jette le sombre oubli.

[...]

Juillet 1836

Document iconographique :

Jean HARAMBAT (1976- ...),

Ulysse. Les Chants du retour. Extrait du chapitre « Belle-île-en-Mer ».

Actes Sud BD, Arles, 2014.

L'œuvre évoque les épisodes qui surviennent après le retour d'Ulysse à Ithaque. L'auteur entrelace les scènes de *L'Odyssée* avec ce qu'il appelle le récitatif, qui s'appuie sur les analyses de l'épopée homérique par des archéologues, des historiens, des écrivains ... Ce récitatif est ici confié à Julien, le petit-fils de l'helléniste Jean-Pierre Vernant (1914-2007), surnommé « Jipé » par ses proches.





Notes :

1. La planche représente des paysages de Belle-île-en-Mer (Morbihan, Pointe de Kerzo) : Vernant y passa de nombreux étés.
2. En octobre 2006, Vernant prononça une conférence sur *l'Odyssee* dans le cadre des *Lundis du Collège de France* à Aubervilliers. Elle est visible à partir de ce lien :
3. F. Hartog (1946-...), spécialiste de l'historiographie antique et moderne a été élève de Vernant.

• **Dégager la pertinence et la problématique du dossier par rapport à l'entrée du programme**

Ce dossier était destiné à une classe de Première, en Grec, et correspondait à l'entrée du programme « Récits et témoignages ». Il présentait une très forte cohérence thématique, autour des « Fortunes de mer », nous y reviendrons, mais observons d'emblée que cette prégnance a pour partie occulté, dans l'analyse de certains candidats, la spécificité littéraire du dossier : les séquences proposées ont négligé, à des degrés divers, un constat pourtant élémentaire, à savoir que les textes proposés étaient ou évoquaient tous des récits. De ce fait, les candidats n'ont que rarement ou de façon accessoire interrogé les mobiles, motifs et enjeux, à la fois littéraires et anthropologiques, qui suscitent, dans la littérature grecque, tant de récits et témoignages sur les tempêtes et naufrages. Pourtant, la fréquence de ce sujet, dans l'histoire ou l'actualité mais aussi dans l'art en général et dans l'imaginaire¹⁹, bien au-delà des rivages de la Méditerranée, imposait précisément de réfléchir à la mise en récit littéraire : quelle est sa singularité par rapport aux autres formes de représentation ? Des effets de modélisation n'en découlent-ils pas ? Comment le récit littéraire se prête-t-il aux fonctions à la fois cognitives, affectives et sociales qui sont en jeu ?

Avant de présenter plus en détail chacune des sources, commençons par les caractériser globalement, pour en montrer la pertinence par rapport à l'entrée du programme et tirer de ces caractères les lignes de force de l'étude du récit pour ce dossier.

• **Tirer de la caractérisation des documents des notions littéraires à travailler dans la séquence**

Les sources proposées présentaient une diversité qui devait être prise en compte pour elle-même. Au premier chef, il fallait s'aviser de la variété des genres et des registres littéraires : le premier extrait, tiré de l'*Odyssée* d'Homère est un exemple de δῆμιος épique²⁰, dramatisant l'épreuve du héros ; le second extrait, tiré du *Banquet des sept sages* de Plutarque, s'insère dans un dialogue philosophique où il combine la vocation de l'*exemplum* et le charme du merveilleux ; le troisième extrait, tiré de *Leucippé et Clitophon* d'Achille Tatitus, est un récit d'aventure, pittoresque et plein de suspens, enchâssé dans un roman qui joue de toutes les voies du romanesque ; le texte moderne, enfin, poème tiré du recueil *Les Rayons et les Ombres* de V. Hugo, est dominé par une tonalité élégiaque qui rehausse le pathétique et le sentiment tragique attaché à l'existence par le *je* lyrique ; le document iconographique, enfin, présente le « récitatif » d'un narrateur qui évoque des souvenirs d'enfance, parmi lesquels affleurent les récits et témoignages de son grand-père. Inspirés par cette diversité, certains candidats ont proposé, au fil de leur séquence ou en conclusion de l'exposé, d'enrichir le panorama générique : qui, en évoquant le récit de la bataille de Salamine par le messager dans la tragédie *Les Perses* d'Eschyle ; qui, en rappelant les micro-récits et les prosopopées en forme de témoignage qu'on trouve dans *l'Anthologie grecque*, au chapitre des ex-voto maritimes ou des épitaphes de naufragés. Un candidat a, quant à lui, évoqué avec beaucoup de pertinence la *narratio* judiciaire et la rhétorique politique, où le récit revêt une importance capitale, dans tous les sens du terme. Il pensait au procès des huit stratèges jugés, après la victoire des Arginuses en 404, pour n'avoir pas veillé à faire relever le corps des marins naufragés par la tempête qui suivit la bataille. Il s'appuyait sur le chapitre que Xénophon consacre à cet épisode (*Helléniques*, I, VII) et pensait notamment à l'influence des discours des rhéteurs et des démagogues, qui semblent, selon Xénophon, avoir mené à la condamnation à mort.

Cette variété générique se traduisait par une grande diversité des dispositifs énonciatifs, à examiner eux aussi de près. Le jury avait accompagné les textes du dossier d'introductions, à dessein un peu plus étoffées que d'ordinaire : il s'agissait de permettre aux candidats de bien établir le contexte et la nature de ces récits, mais ils n'ont pas toujours bien répondu à cette incitation. La diversité des contextes et des dispositifs d'énonciations incitait pourtant à préciser les notions de « témoignage »

¹⁹ Voir par exemple le recueil d'articles dirigé par A. Corbin, *La Mer. Terreur et fascination*, Le Seuil, Points Histoire, 2011. Cet ouvrage, en poche, reprend le catalogue de l'exposition du même nom, organisée par la Bibliothèque Nationale de France, en 2004-2005.

²⁰ On retrouve ici les distinctions opérées par Aristote dans la *Poétique*, 3, 1448a 19-24.

et de « récit », notamment parce que la voix narrative n'était pas toujours de même nature : ici s'exprimait une parole s'autorisant d'une source divine ; là, résonnaient des discours où réalité et fiction se fécondaient mutuellement. Ainsi, le narrateur homérique, porté par la voix de l'aède, livre-t-il un récit à la troisième personne, dominant de son savoir « inspiré » la situation d'un héros submergé, au propre et au figuré. Dans Achille Tatius, Clitophon est, selon les termes de Genette, un narrateur homo- et -intra-diégétique : appartenant à la fiction, il fait à la première personne le récit de l'une de ses aventures, adressé au narrateur du récit-cadre, lui-même fictionnel, après l'avoir rencontré à Sidon. Tout se passe comme si, avec en sus l'instance auctoriale, s'interposait, entre l'aventure narrée et le lecteur réel, un triple filtre narratif, qui implique maints effets de sélection, de commentaire, de modélisation. Enfin, dans Plutarque, le dispositif est au moins aussi complexe. Le frère de Périandre raconte à l'assemblée des sages un événement qu'il vient de vivre : dans ce récit à la première personne, il fait une large place au témoignage recueilli auprès du protagoniste de cet épisode, le légendaire Arion lui-même, qu'il transcrit alors à la troisième personne. Encore un épais feuilleté de filtres narratifs ... Pourtant, ces « récitants » confèrent à leurs dires un accent de vérité, en se donnant pour témoins et acteurs de ce qu'ils rapportent. Et ce, même si, comme dans la narration épique, ils ouvrent à un espace et une temporalité qui dépassent ceux de leurs destinataires (et surtout ceux des lecteurs) et partant, les plongent dans une dimension où le symbolique et le mythique prolongent le fictif. Effet qui, bien sûr, n'avait rien d'étranger aux fonctions assignées au récit dans les différents contextes où on s'y adonne en Grèce. Dans ce dossier, ces contextes, très variés, étaient celui de la récitation de l'aède, qui édifie et galvanise la communauté autour d'un récit fondateur ; celui de l'*exemplum* ou des *mirabilia*, qui animent un banquet philosophique ; enfin, celui du romanesque naissant, hybridant une lointaine tradition littéraire avec les aspirations spirituelles des lecteurs d'époque romaine.

Il fallait donc élaborer la séquence en visant entre autres une exploration des fonctions et des enjeux pragmatiques qui sont à l'horizon d'un récit : raconter pour instruire, édifier, fonder la communauté autour d'une référence et d'une mémoire communes, commémorer, célébrer, dramatiser, apitoyer, plaider en défense ou en accusation, divertir, offrir une ligne de fuite hors du monde empirique ... De la sorte, d'ailleurs, la séquence redoublait ses chances d'intéresser son public d'élèves de Première : lecteurs, charmés par ces récits ; hellénistes, circulant dans les sources antiques ; futurs candidats de l'épreuve anticipée de français, amenés peut-être à disserter sur les genres narratifs, la littérature, ses propriétés, sa valeur.

• Dégager l'unité thématique du dossier

La cohérence du dossier était assurée, on l'a déjà mentionné, par le thème des fortunes de mer, qui parle aux Grecs comme à tout Méditerranéen et, sans doute, à tout humain : elles sont l'archétype des expériences de l'inconnu et du danger. Tempêtes, avaries, incertitudes de l'itinéraire, piraterie, naufrages, sans parler des superstitions et des craintes suscitées par les êtres, sites et phénomènes dangereux que recèlent les mers... Autant de motifs qui expliquent la palette de sentiments si fréquemment mis en récit dans la littérature grecque²¹ : qu'on pense notamment à Pindare, Apollonios de Rhodes, Alciphron ou Synésios de Cyrène... Les candidats, pour leur part, étaient plus familiers du roman grec : ils ont fait référence aux (modestes) contacts avec le monde de la mer dans *Daphnis et Chloé* de Longus, ils ont fait des rapprochements avec les (très nombreux) rebondissements maritimes chez Xénophon d'Éphèse ou Héliodore.

Le dossier donnait donc à lire quelques scènes de tempête ou des épisodes de traversée maritime mouvementée. Sur ces motifs topiques qui assuraient l'attrait des textes et l'unité narrative, s'écrivait toutefois la singularité des textes dont il fallait déceler les ressorts. Tout un jeu d'*imitatio* et de *variatio* opérait entre les textes, faisant apparaître et disparaître certains repères et certaines constantes du motif. Les candidats ont été bien inspirés de suivre ces effets, sans toutefois toujours en tirer tout le

²¹ Sur ce thème, voir par exemple ces ouvrages de référence : J.-M. André et F. Baslez, *Voyager dans l'Antiquité*. Fayard, 1993 ; J.-N. Corvisier, *Les Grecs et la mer*. Collection « *Realia* », Les Belles Lettres, 2008.

parti possible. Vu l'entrée du programme, il était pertinent et sans doute plaisant par exemple de consacrer une séance à faire dégager aux élèves, dans un récit des fortunes de mer, les constantes du schéma narratif et de son cadrage descriptif. On pouvait aussi faire travailler le lexique de la mer et analyser le traitement poétique ou la dramatisation qui émanent de la prédication. Nous choisirons ici de mettre en évidence un aspect plus déterminant encore pour l'interprétation du dossier. Les candidats ont en effet, pour la plupart, relevé à juste titre une variable essentielle, celle qui concerne le rôle des dieux dans les accidents qui menacent la vie des protagonistes. Constat qu'il fallait bien sûr élaborer conceptuellement. Les dieux sont effectivement, sur le plan littéraire, une volonté agissant à des degrés divers dans le schéma actantiel du récit : Poséidon s'en prend à Ulysse car il répond à l'appel de son fils, le cyclope Polyphème, qui crie vengeance après la blessure que lui a causée le héros ; à l'inverse, les dieux sauvent Arion, qui sent là sa piété reconnue et récompensée. Mais il fallait bien montrer aussi, pour des élèves de Première, que cette structure narrative est révélatrice d'une vision de l'homme portée et/ou interrogée par l'œuvre : les dieux constituent alors, dans l'anthropologie de l'auteur et de ses contemporains, une causalité d'ordre métaphysique, tantôt immanente (comme chez Homère), tantôt transcendante (comme chez Plutarque ou Achille Tatius). L'extrait d'Achille Tatius amorce d'ailleurs un déplacement interprétatif qui montre tout le potentiel symbolique du thème, qui fait image au plan philosophique : il apparaît bien, à lire cette « bataille navale » (ναυμαχία, l. 20), que le drame est moins celui que provoquent les éléments, que celui de la guerre violente que se livrent les hommes, par égoïsme, par convoitise ou par instinct de survie²² ; il n'est plus besoin de Poséidon pour expliquer les avanies subies par les naufragés ; les voyageurs et les gens de mer, modélisant l'humanité entière, portent au cœur une ἀνάγκη qui précipite leur destin, une fatalité de leur caractère par laquelle se réalise leur sort. Idée que les candidats devaient rapprocher du sentiment tragique qui traverse le poème de Hugo – et l'on pouvait évidemment rapprocher ce texte d'autres grandes références hugoliennes : les candidats auraient pu penser au drame vécu par Hugo, dans l'accident qui coûta la vie à sa fille Léopoldine, ou aux grands romans de l'exil, comme *Les Travailleurs de la mer*, écrit depuis le rocher d'hospitalité qu'est Guernesey, au contact du petit peuple de la mer et de ses souffrances.

La dimension symbolique de ces épisodes, qui s'est imposée aux candidats, devait être explicitement formulée et mise à l'horizon de l'interprétation des textes. Les récits de tempête et de naufrage sont façonnés par les témoignages, la narration et l'élaboration littéraire. Résultats de cette alchimie, ils sont adressés aux auditeurs fictionnels et au lecteur réel comme un *memento mori* et un γνῶθι σαυτόν. Dans son aventure, le naufragé trouve en effet à méditer sa place dans la communauté des hommes, dans l'univers et face aux puissances qui le dépassent. Mise à l'épreuve et (re-)conquête de son identité sont tout un. Raconter le naufrage, c'est penser l'homme : il y avait là, semble-t-il, matière à construire quelques séances pour travailler les métaphores appuyant cette interprétation. L'existence est bien en effet à l'image du milieu mouvant et imprévisible qu'est la mer, vague après vague toujours la même, et chaque fois différente. Elle est pour la matière et la pensée un défi et, dans certains cas, une guerre, où s'abîme l'imaginaire et où s'affaire la μῆτις. Notamment celle qui caractérise le pilote, ce κυβερνήτης²³ dont la figure apparaît dans tout le dossier, au premier ou au second plan. Pour expliquer les réseaux métaphoriques, largement intertextuels, qui faisaient entre autres l'unité du dossier, une candidate a proposé par exemple de faire bâtir aux élèves différentes cartes mentales, façon de travailler à la fois le lexique et l'interprétation des textes. Elle aurait soumis aux élèves les mots-vedettes τύχη, μάχη, μῆτις. Choix pertinent, que la candidate aurait pu mettre au

²² Même métaphore dans la saynète de J.-M. Ribes et R. Topor, « Bataille navale » (in *Batailles*, 1983 ; éd. Arléa, 2009) : sur un radeau de comédie grinçante, se déroule un épisode de lutte des classes, entre « méduseur » et « médusé ».

²³ Les candidats n'ont pas assez confronté le traitement réservé par le dossier à ce personnage et l'image qui en est donnée par les sources philosophiques. Platon comme Aristote s'y réfèrent souvent, notamment en philosophie politique : homme de métier, responsable du bâtiment, de ses passagers et des biens qu'il transporte, il doit pour ce faire détenir un savoir technique (une τέχνη) et l'exercer avec prudence et honnêteté. Voir par exemple Platon, *Gorgias*, 511c-512b.

service d'une analyse, en fin de séquence, du document iconographique, relativement complexe. D'après le narrateur de ce document, Jean-Pierre Vernant avait fini par faire le rapprochement entre l'épreuve d'Ulysse (l'errance, de tempêtes en naufrages, d'escalades en fuites éperdues), qu'il avait inlassablement lue, commentée et contée, et sa propre épreuve existentielle, la guerre et la Résistance, dont il s'était saisi, de façon réflexive, en partie grâce à une source distante de deux millénaires. Ce rapprochement avait initialement été jugé incongru par son auteur lui-même, mais sa justesse lui était finalement apparue à deux niveaux : d'une part, autour de l'idée de *μητις*, parce que cette intelligence rusée est de tout temps la ressource des hommes face à l'épreuve et à l'expérience du tragique ; d'autre part, autour d'une haute idée de la fonction et des spécificités du récit littéraire – rappelons qu'il s'agissait là de notre problématique : ce rapprochement amène à concevoir le récit comme le vecteur d'une communauté des subjectivités, le creuset où les consciences dialoguent par-delà les siècles et les civilisations. En identifiant le naufragé-mendiant Ulysse et le Colonel Berthier, Vernant met en œuvre une fonction essentielle du récit. Il laisse s'accomplir la projection de la fiction sur le monde empirique, qui participe, de façon médiate, à la construction de son identité narrative²⁴. Rappelons alors notre problématique : il s'agissait de savoir quelles étaient les propriétés et fonctions du récit, notamment eu égard aux spécificités de la représentation littéraire procurée par ce genre. Il est alors apparu que le thème des fortunes de mer présentait non seulement une pertinence forte pour cet objectif pédagogique, mais une résonance humaine qui ne se dément pas²⁵. Se combinent par conséquent la valeur non seulement esthétique mais anthropologique de ces récits, qui tour à tour tiennent lieu d'exutoires de toutes les peurs, de transpositions fantasmées, de dénonciations réalistes ou modélisées, d'idéalisation héroïque...

Après cette analyse générale du dossier, nous ajouterons quelques remarques sur les attentes que formait le jury par rapport à chacun des textes en particulier, notamment au plan stylistique et linguistique.

Texte 1 :

Quelques éléments de contextualisation semblaient les bienvenus : quatre années de spécialisation doivent permettre aux étudiants d'être familiers d'une œuvre aussi canonique que l'épopée homérique. Quatre scènes de tempête ponctuent l'*Odyssee*. Cet épisode vient le premier et prend un statut d'archétype, à la fois pour l'*Odyssee* elle-même, et pour les épopées qui s'en inspireront : on ne peut que penser à la tempête qu'affrontent Énée et les Troyens (Virgile, *Énéide*, I, 81-123). Cette tempête résulte de la volonté divine, en l'occurrence celle de Poséidon, qui découvre, tandis qu'il était en Éthiopie, que le héros approche de Phéacie. Or il nourrit à l'encontre d'Ulysse une rancune tenace, que la bienveillance du reste des dieux (Zeus ou Athéna notamment) est impuissante à calmer. On l'a dit, c'est qu'Ulysse a aveuglé Polyphème (*Od.* IX). L'« ébranleur de la Terre » (κρείων Ἐνοσίχθων, v. 375) qui règne à la surface de la mer, sur la terre et dans les abysses (par exemple en son palais sous-marin, v.381) fera donc payer ce crime à Ulysse par « mille morts » (κακὰ πολλὰ παθῶν, v.375) : dix ans d'errances sur la mer (κατὰ πόντον) et maintes rencontres périlleuses. Le passage se prêtait particulièrement bien à l'étude des marques de l'épopée. Le texte est particulièrement dramatisé par la tension narrative, qui laisse le sort d'Ulysse en suspens, et par l'imprécation de Poséidon, au style direct. Le caractère épique de l'épisode s'observe tout particulièrement dans le style hyperbolique : la prédication de la vague (v. 366) est remarquable à cet égard ; au syntagme quasi paronymique (μέγα κῦμα), s'ajoutent trois adjectifs : δεινόν définit le registre visant à inspirer l'effroi, puis ἀργαλέον (qui lui est étroitement coordonné : τε... τε) et

²⁴ Voir cette théorie de P. Ricoeur, *Temps et récit*, III, 1985.

²⁵ Certains candidats n'ont pas manqué de mettre à l'horizon de ce dossier l'immédiate actualité : ils souhaitaient montrer aux élèves comment la littérature contemporaine se saisissait de la question des migrations, sources de tant de drames de la mer en Méditerranée. Suggérant un travail interdisciplinaire avec le cours de français, un candidat proposait par exemple de prendre pour support le roman de Laurent Gaudé, *Eldorado* (Actes Sud, 2006), pour l'écriture de récits d'invention.

κατηρεφές (comme en hyperbate, non coordonné) accroissent le caractère surnaturel de cette vague qu'on pourrait presque qualifier de « scélérate ». Le grandissement épique passe par un contraste entre les solides poutres du radeau d'Ulysse, soigneusement assemblées à Ogygie, et les fétus de paille qu'elles deviennent pour Poséidon, qui peut les disperser aux quatre points du ciel ou de la mer. Autre élaboration épique, des comparaisons (introduites de façon formulaire par ὥς, v. 368 et v. 371) participent à la représentation de la scène. Pour évoquer l'indicible et l'inédit (dans les proportions, le décor...), ces comparaisons font le rapprochement avec des phénomènes familiers : le vent qui disperse un tas de paille, le geste du cavalier enfourchant un cheval. Elles sont le recours du poète quand les repères font défaut et *pour montrer que* les repères font défaut. Ainsi, l'expérience d'Ulysse n'est pas minimisée quand le poète les rapproche de ces humbles actions, elle prend au contraire valeur d'exploit puisque le héros, perdu à la frontière de l'humain, ne doit son salut qu'à l'intelligence exceptionnelle (la μήτις) avec laquelle il sait mettre en œuvre les mille tours de son savoir terrestre (πολύτροπος). Il sait s'adapter à cet environnement si hostile : sa présence d'esprit lui fait abandonner les vêtements offerts par Calypso et quitter finalement le radeau, pour se fier à ses seuls bras et au voile magique de Leucothée, la divinité protectrice des marins (vv. 372-375).

Conformément au programme de langue en Première, une initiation aux particularités de la langue homérique pouvait être proposée, portant notamment sur la morphologie verbale (traitement de l'augment ; formes contractes) : l'aventure passe en effet par une succession d'actions qui s'expriment le plus souvent à l'aoriste. Pertinent aussi était le travail sur la traduction : le poète Philippe Jaccottet adopte en effet une traduction vers à vers, au plus près du texte et de son rythme, et cherchant à transposer la poéticité originale par le recours, entre autres, à certains choix lexicaux (on notera par exemple le substantif « lame », au v. 367, pour κῶμα).

Texte 2 :

Le genre du texte de Plutarque devait conduire les candidats à s'interroger sur la fonction de ce récit, qui se donne pour référentiel mais acquiert évidemment une portée symbolique au service du dialogue philosophique. Peu avant le passage donné à lire, le dialogue des banqueteurs a atteint son sommet philosophique, avec une réflexion sur les relations de l'âme et du corps, envisagées sous le rapport de la nourriture. L'histoire d'Arion apporte alors, pour clore l'œuvre, l'équivalent d'un mythe platonicien : rapprochement que le jury attendait des candidats. Dans le récit de cette légende, la vie et le mythe s'enlacent dans une poétisation et une allégorisation des réalités familières. L'épisode bénéficie d'une narration toute dramatisée, puisqu'on a l'impression, avec l'arrivée de Gorgos, le frère de Périandre, que la scène vient de se dérouler, et de surcroît aux portes du Léchaon (où Périandre a organisé son banquet).

Le sens du mythe, qui dépasse largement l'anecdote maritime, devait absolument être clarifié et exploré. Il est d'ailleurs formulé par Arion, à la fin de l'extrait proposé : il a eu le sentiment que la divinité était partout, que tous les êtres de la nature (en l'espèce, des dauphins) se sont faits agents de sa volonté et manifestations de sa pensée. Ce sont des animaux, corps faits de matière, mais animés par une âme d'être vivant, qui ont sauvé un mortel, dont l'âme est immortelle. On trouve ainsi, dans ce conte merveilleux, un prolongement du développement philosophique qui précédait ce passage : le corps est l'instrument de l'âme et l'âme est l'instrument de la divinité.

Et Périandre, lui, sera l'instrument de la justice, car il fera jeter en prison les pirates lorsqu'ils arrivent à Corinthe et sont confondus par lui.

Ce mythe a été souvent raconté : on le trouve chez Hérodote (I, 24) et chez Pausanias (III, 25), qui suit Hérodote, pour donner l'étiologie d'une statue, au Cap Ténare, représentant un homme chevauchant un dauphin. Il est très vivace dans la propagande delphique. Le lien avec Apollon figure d'ailleurs dans l'extrait, avec la mention du « nome » pythique que chante Arion : il s'agit d'un morceau fréquemment interprété à l'occasion des Jeux Pythiques, qui raconte de façon expressive la lutte d'Apollon contre Python. Une candidate a impressionné le jury en rapprochant quant à elle cet épisode du sauvetage très similaire de Dionysos par un dauphin, évoqué dans l'*Hymne homérique à Dionysos*. Ainsi se confirmaient les effets de ce qu'on a appelé la « modélisation » de ces fortunes de

mer, dans une tension entre le même et l'autre, au fil des réécritures. Le formulaire et l'imaginaire du mytheme in-forme pour longtemps l'imaginaire et la leçon véhiculés par le récit des fortunes de mer : remarquable plasticité et ductilité des mythes.

Les candidats ont rarement fait porter sur ce texte la séance qu'ils devaient développer. Signalons toutefois qu'il se prêtait assez bien à l'étude des subordinées conjonctives, suivies de différents modes (ὄτι suivi d'un optatif oblique, l. 8 ; ἐπεὶ avec l'indicatif, l. 25-31, avec la simple coordination des propositions dépendant de cette conjonction ; ὡς, exprimant la finalité, suivi d'un optatif après un temps secondaire, l. 34). Cette étude permettait notamment de réfléchir à la différence entre causalité avérée et causalité alléguée : le témoignage d'Arion restaure en effet l'enchaînement logique de tout ce qui se produit – qui pourrait sembler l'effet du hasard – et interprète les différents signes naturels comme la manifestation d'une finalité divine.

Texte 3 :

Le roman d'Achille Tatius s'approprie avec sophistication le modèle épique de la tempête et l'intègre aux enjeux proprement romanesques, ceux de l'initiation amoureuse. Roman des *mirabilia*, *Leucippé et Clitophon* est un roman pour lecteurs cultivés, amateurs d'infinies variations sur l'*Erôs sophistès*, exploitant la vulgate platonicienne sur le sujet : Τύχη n'est que le nom, dans la fiction, de l'art du récit, où les aventures, centripètes et centrifuges, prolifèrent pour le plus grand plaisir du lecteur. Déjà mis à l'épreuve à terre, le jeune couple continue d'éprouver sur mer la force du sentiment amoureux : ces âmes pures sont jetées au milieu de l'inconnu et des appétits de tous ordre, elles vivent la tempête comme une ordalie et la « bataille navale » comme une lutte pour la vie (« la mer avait comme loi la violence », comme le dit le narrateur, l. 19-20).

Pourtant, l'extrait proposé n'évoque pas vraiment les faits et gestes des protagonistes. Et c'est en cela qu'il est finalement représentatif du roman, car en général c'est le regard étonné et plein d'incompréhension que les adolescents parcourent et découvrent le monde et la nature humaine, au gré des rebondissements que leur réservent l'intrigue et le monde stylisé où ils évoluent. Clitophon est souvent un protagoniste, mais rarement un héros, avec ses réactions spontanées et pas toujours très efficaces. En compensation, il est un remarquable conteur : cette scène de naufrage, dramatisée et bien cadrée, est une *marine* qui imprime sa représentation pittoresque dans l'imagination et nourrit, à son tour, le vaste répertoire des fortunes de mer.

Le passage offrait de riches possibilités pour étudier la morphologie et la syntaxe verbales : le récit est mené dans un mélange de présent de narration et d'imparfait, complété par un parfait (l. 11) et un futur (l.15) ; la traduction opte presque uniformément pour les temps correspondant en français, et ce, au détriment du passé simple, le temps convenu du récit omniscient, aurait remarqué Barthes. Particularité qui attirait nécessairement l'attention sur le statut de ce témoignage : il est moins récit d'actions successives, que scène incrustée qui se donne à voir, suspendu dans la synchronie du tableau à contempler et méditer. Le roman séduit les lecteurs (et les lectrices, dit-on) apparemment avides d'action, d'exotisme, d'immersion et de projection. Le romanesque y donne à plein. Mais sa portée symbolique n'est pas pour autant lettre morte.

Texte complémentaire :

Les éditeurs disent que le poème « *Oceano nox* » est inspiré par un naufrage nocturne, dont Hugo fut témoin, en 1836. Pourtant, par un double effet de grandissement épique et d'*amplificatio*, ce ne sont pas strictement l'anecdote ni le témoignage qui nourrissent ce poème, assez peu narratif du reste. Certains accents sont épiques, mais l'élégie s'y mêle : l'anaphore et l'hyperbole initiales, « Ô combien... », s'inscrivent dans la tradition des « *ubi sunt...* », par exemple. Le poème est en effet porté par une méditation sur les fortunes de mer, sur les infortunes de ces « Travailleurs de la mer » (le roman date on l'a dit de 1866, pendant l'exil à Guernesey), auxquels Hugo a maintes fois accordé son attention. Il faut plus précisément entendre un double *memento mori* : lorsque l'homme est emporté par l'abîme (sort explicitement formulé ou euphémisé au fil du poème), c'est une mort et

une disparition physiques, qui l'attendent, bien sûr, mais c'est aussi une mort et une disparition symboliques, sur le plan social et religieux comme le résume le v. 28 : si le souvenir n'est pas *proféré* par des récits dans son village, sa famille ou sa corporation, le marin disparu en mer meurt doublement, physiquement et symboliquement (d'où la surenchère, vv. 30-31 : ombre plus noire, sombre océan, sombre oubli). Ces marins disparus n'écrivent plus les pages de leur vie, la mémoire des hommes n'en parcourt plus la geste, inachevée et incertaine. Au v. 8, « l'ouragan /de leur vie/ <qui> a pris toutes les pages » a quelque chose à voir avec la métaphore homérique des fétus de paille (v. 9). La voix du *je* poétique est seule alors à entamer un dialogue qui redonne vie à ces sujets qui n'en sont plus : les interpellant d'un « vous » plein de compassion, dès la troisième strophe, le poète les re-suscite, les sort de l'ombre et du silence où ils sont ensevelis, claires métaphores de leur disparition et de l'oubli qui les emporte plus encore que la mort elle-même. Quand la *μητις* ne peut plus sauver, c'est le chant mémoriel qui le fait : le poète a charge d'âmes.

Ce thème traditionnel, de l'absence de sépulture et de l'oubli rituel qui en découle, constitue l'une des principaux motifs de la défiance antique à l'encontre du voyage par mer. On le trouve ici poétisé, dans des isotopies typiquement hugoliennes où s'opposent l'immense et le petit (*Magnitudo parvi*), l'ombre et la lumière, par exemple, ou encore le sublime et le grotesque (le goémon vert et l'ancre rouillée sont tout ce qui reste des élans joyeux vers les courses lointaines). Un « naturalisme » typiquement hugolien lui-aussi, anime également tout au long du poème les éléments, d'un mystère surnaturel : ce sentiment s'apparente à un effroi sacré, Poséidon en moins. Invoquer et provoquer cet effroi vise à combattre les passions humaines, car ce sont bien elles, ces « nécessités », qui sont explicitement désignées et dénoncées comme les causes fatales des navigations malheureuses ou téméraires. La préface des *Travailleurs de la mer* parle à cet égard de l'*ἀνάγκη* du cœur humain, plus terrible encore que l'*ἀνάγκη* des éléments : ici, c'est la vénalité (v.11, 25sq), là le goût de l'aventure, là-bas encore la soif de pouvoir, ou la confiance téméraire accordé au progrès humain : c'est donc aussi et même surtout vers l'*ὑβρις* toute humaine de ces voyages que le poème conduit le « lecteur pensif ».

Document iconographique :

Cette planche de J. Harambat met en exergue, de façon émouvante, le rôle de « passeur » qui fut celui de Vernant : la fécondité et la puissance de la pensée de ce grand helléniste étaient inséparables de sa faconde et de son talent de conteur. Pas une page de son œuvre qui ne ménage, non pas une paraphrase des sources, mais un authentique récit. Ce talent est évoqué dans le document à travers les récits du grand-père faits au petit-fils, (qui devient à son tour historien) et la conférence à Aubervilliers (consultable en ligne, mais les candidats n'ont pas pensé à exploiter cette possibilité numérique pour leur séquence). Et le narrateur souligne que ce n'est pas un hasard : le passeur a transmis ; le récit a fécondé l'esprit du petit garçon comme celui de tous les « élèves » de Vernant ; et ce récit, comme l'épopée antique, assure une sorte d'immortalité à ce qu'il évoque, le rendant toujours disponible et fondateur pour ceux qui le sollicitent. En somme, la planche entérine pleinement la puissance du récit, cette fois du côté des destinataires : les fonctions anthropologiques reconnues dans les textes antiques agissent sur des lecteurs réels, « immigrant »²⁶ à leur tour dans la transposition fictive de la BD.

Vernant n'est représenté nulle part dans la planche, mais il est présent partout ; partout on retrouve ses paroles, sa pensée et sa capacité à vivre son temps (en l'occurrence la Résistance, dans le Vercors), en se nourrissant, plus ou moins consciemment, du mythe d'Ulysse. Confrontation dont la planche suggère qu'elle a peut-être finalement permis de mieux comprendre sa propre époque, grâce au détour par l'antique : le récit est projeté sur la surface existentielle du lecteur et lui permet de configurer son identité narrative ; c'est le processus de la *mimesis III*, théorisé par Ricoeur. L'illustration suggère plastiquement cette idée. Les candidats n'ont pas toujours songé qu'un document *iconographique* s'interprète avec des indices *iconographiques* : ils ont peu fait valoir les qualités esthétiques et la

²⁶ Le terme, dans la théorie de T. Parsons (*Nonexistent objects*. New Haven, 1980), désigne les personnages d'une fiction qui viennent du monde réel (ou, éventuellement, d'une autre œuvre).

valeur symbolique des illustrations. Le décor est celui de Belle-Île-en-Mer, où Vernant passa des vacances. Mais l'image d'Ulysse s'y surimpose de façon toute logique : le motif des flots et des mouettes, avec leur mobilité naturelle, assure la transition graphique d'un espace-temps à un autre. ΟΔΥΣΣΕΥΣ, conformément à l'étymologie de son nom (ὀδύνη) est l'homme qui souffre. Le Résistant le fut aussi. La légende et l'illustration expliquent pourquoi : Ulysse fut « confronté aux frontières de l'humain, comme une bête, mais fidèle à l'identité [...] <à> reconquérir ». Le Colonel Berthier le fut aussi. Le décor est à l'aune de ces épreuves : sauvage et escarpé. Comme il est poignant, alors, de voir Ulysse vieilli, en haillons, s'apprêtait à gravir la pente raide qui l'attend, aidé d'un humble bâton. Aussi l'expérience de cet Ulysse qui porte pour toujours « la vision tragique de l'existence » des Grecs parle-t-elle au cœur et à l'esprit du « Colonel Berthier ». Son épreuve propre fut la guerre, mais la question de son élève François Hartog²⁷, le conduit à formuler l'analogie qui s'établit entre cette expérience de la ruse et de l'épreuve, et les fortunes de mer et autres écueils rencontrés par le héros grec. On prend ainsi conscience de la portée anthropologique du récit homérique, qui pourrait faire la matière d'un chapitre supplémentaire pour le bel essai que Marielle Macé a consacré aux usages de la fiction, *Façons de lire, manières d'être* (Gallimard, 2011).

Quant à la fécondité de *L'Odyssee*, comme matrice narrative et métaphore existentielle, elle ne cesse de se confirmer. Raison pour laquelle on ne peut qu'inciter les candidats à mener un travail de veille sur les publications et l'actualité de la littérature et de la culture antiques. Deux exemples nous suffiront pour clore nos remarques sur ce dossier. Citons l'autofiction de Daniel Mendelsohn, *Une odyssee. Un père, un fils, une épopée* (Flammarion, 2017) : on notera dans ce titre l'article indéfini, qui a ici valeur de partitif, tant les odyssees, justement, sont plurielles, c'est-à-dire nombreuses et diverses. L'auteur, écrivain et enseignant, fait d'un séminaire sur l'épopée homérique, l'occasion d'une redécouverte mutuelle entre son père et lui, qui a bien quelque chose à voir avec les retrouvailles d'Ulysse et de Télémaque. Deuxième exemple : pour l'édition 2019 du Festival d'Avignon, Olivier Py, son directeur, avait retenu entre autres le thème de l'odyssee (des pérégrinations d'Ulysse à celles des migrants en Méditerranée). Parmi les quarante-trois spectacles présentés officiellement au Palais des Papes, on a pu entendre une lecture de l'épopée homérique, dans la traduction de Philippe Jaccottet. De cette source jaillissaient maintes résurgences, comme le spectacle de Jean-Luc Lagarce, *Elles disent l'Odyssee* ou *La Mort d'Achille* de Wajdi Mouawad, lui-même dramaturge d'un théâtre-odyssee. Il semble que les voix (et les voies) ne soient pas près de manquer au récit d'Homère.

Sujet 2 : « *De apibus et de hominibus, quid interest ?* »²⁸

Il s'agit d'un dossier destiné à une classe de Terminale, en Latin, relatif à l'entrée du programme « Interrogations scientifiques. Sciences de la vie ; astronomie ».

²⁷ À qui l'on doit d'ailleurs, dans le recueil *La mer, terreur et fascination*, op. cit., l'article consacré à l'Antiquité et intitulé « La colère de Poséidon ».

²⁸ Nous empruntons ce titre à un candidat qui a formulé sa problématique et tous les titres des séances dans un latin très correct. Gageure que les candidats de la session 2020 ne doivent pas se croire obligés de relever !

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ POUR LETTRES CLASSIQUES »**

Nom et prénom du candidat :

Commission n° :

Textes

Texte 1 – VIRGILE (70-19 av. J.-C.), *Géorgiques*, IV, v. 149-169
Traduit par Henri Gœlzer, Les Belles Lettres, 1946.

Texte 2 – PLINE L'ANCIEN (23-79 ap. J.-C.), *Histoire naturelle*, livre XI, 22-23
Traduit par Stéphane Schmitt, Bibliothèque de La Pléiade, Gallimard, 2013.

Texte 3 – SÉNÈQUE (4 av. J.-C. - 65 ap. J.-C.), *Lettres à Lucilius*, Livre XI, 84 (3-5)
Traduit par Henri Noblot, Les Belles Lettres, 1965.

Documents complémentaires

Texte – Maurice MAETERLINCK (1862-1949), *La vie des abeilles*, 1901, Livre II
« L'essaïm », XI – Le livre de poche, 1972, p. 41.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de Terminale et plus particulièrement de l'objet d'étude « Interrogations scientifiques : sciences de la vie ; astronomie », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez ses enjeux et les modalités de son exploitation, sous la forme d'un projet de séquence, dont vous développerez une séance, au choix.

La séance inclura obligatoirement l'étude de l'un des textes du corpus et d'un fait de langue pertinent pour l'interprétation de ce texte.

Texte 1 – VIRGILE (70-19 av. J.-C.), *Géorgiques*, IV, v. 149-169 Traduit par Henri Gœlzer, Les Belles Lettres, 1946.

Virgile consacre le livre IV des Géorgiques à la vie des abeilles, à l'art de construire des ruches et au berger Aristée qui pleure son essaim perdu.

1 Nunc age, naturas apibus quas Iuppiter ipse
addidit expediam, pro qua mercede canoros
Curetum sonitus crepitantiaque aera secutae
ictaeo caeli regem pauere sub antro.

5 Solae communis natos, consortia tecta
urbis habent magnisque agitant sub legibus
[aeuom
et patriam solae et certos nouere Penatis,
venturaeque hiemis memores aestate laborem
experiuntur et in medium quaesita reponunt.

10 Namque aliae uictu inuigilant et foedere pacto
exercentur agris ; pars intra saepta domorum
narcissi lacrimam et lentum de cortice gluten
prima fauis ponunt fundamina, deinde tenacis
suspendunt ceras ; aliae spem gentis adultos
15 educunt fetus ; aliae purissima mella
stipant et liquido distendunt nectare cellas.
Sunt quibus ad portas cecidit custodia sorti
inque uicem speculantur aquas et nubila caeli
aut onera accipiunt uenientum aut agmine facto

20 ignavom fucos pecus a praesepibus arcent.
Feruit opus, redolentque thymo fragrantia mella.

Et maintenant allons ! Je vais exposer l'instinct dont Jupiter lui-même a doté les abeilles en récompense de ceci qu'attirées par le bruit que faisaient les Curètes et leurs armes retentissantes, elles nourrirent le roi du ciel dans l'ancre de Dicté. Seules, les abeilles élèvent en commun leur progéniture ; seules, elles possèdent des abris indivis dans leur cité et passent leur vie sous des lois importantes ; seules, elles ont une patrie, des pénates fixes et en ont conscience ; n'oubliant pas l'hiver à venir elles se livrent au travail pendant l'été et mettent en réserve pour la communauté ce qu'elles ont amassé. Les unes sont chargées de pourvoir à la subsistance, et, d'après l'accord intervenu, elles s'occupent dans la campagne ; les autres enfermées dans l'intérieur des enceintes mettent en œuvre les larmes du narcisse et la gomme visqueuse provenant de l'écorce, pour établir les premières assises des rayons ; puis du haut en bas, elles étendent des couches d'une cire tenace. D'autres font sortir les adultes, espoir de la nation ; d'autres condensent un miel très pur et gonflent les alvéoles d'un nectar limpide. Il en est à qui la garde des portes est échue par le sort ; et, à tour de rôle, elles observent les eaux et les nuées du ciel ; tantôt elles reçoivent les fardeaux des arrivantes, tantôt elles se forment en colonnes pour écarter de leur ruche les frelons, race paresseuse. C'est un bouillonnement de travail, et du miel embaumé s'exhale le parfum du thym.

L'Histoire naturelle de Pline, dédiée au futur empereur Titus, est composée de trente-sept livres dont le onzième est consacré aux insectes.

[XI, 22] Gaudent plausu atque tinnitu aeris
eoque convocantur ; quo manifestum est
auditus quoque inesse sensum. Effecto
opere, educto fetu, functae munere
omni, exercitationem tamen sollemnem
habent, spatiatæque in aperto et in
altum elatae, gyris volatu editis, tum
demum ad cibum redeunt. Vita iis
longissima, ut prospere inimica ac
fortuita cedant, septenis annis ;
universas alios numquam ultra decem
annos durasse proditur. Sunt qui
mortuas, si intra tectum hieme
seruentur, dein sole uerno torreantur ac
ficulneo cinere tepido foueantur, putent
reuiuiscere ;

[XI,23] in totum uero amissas reparari
ventribus bubulis recentibus cum fimo
obrutis, Vergilius iuencorum corpore
exanimato, sicut equorum uespas atque
crabrones, sicut asinorum scarabæos,
mutante natura ex aliis quaedam in alia.
Sed horum omnium coitus cernuntur, et
tamen in fetu eadem prope natura quae
apibus.

1 [XI,22] Les abeilles apprécient le battement
des mains et le tintement de l'airain, et à ce
bruit elles se rassemblent : cela démontre
qu'elles ont elles aussi le sens de l'ouïe. Leur
ouvrage achevé, leurs petits élevés, quand
5 elles ont rempli tous leurs offices, elles
accomplissent cependant des exercices
réguliers, se déployant à l'extérieur, s'élevant
dans les airs, effectuant des tours en volant et
elles ne rentrent que pour manger. Leur durée
de vie maximale est de sept ans, à condition
10 qu'elles aient eu la chance d'échapper à leurs
ennemis et aux accidents. On rapporte que
jamais une ruche entière n'a duré plus de dix
ans. Il y a des gens pour penser que, si l'on
garde des abeilles mortes en hiver dans la
15 maison, puis qu'on les réchauffe au soleil du
printemps et qu'on les incube dans de la cendre
tiède de figuier, elles reviennent à la vie.

[XI,23] On prétend même qu'après avoir été
totalement exterminées, des abeilles peuvent
renaître du ventre de bœufs morts récemment
et recouverts de fumier (du cadavre de jeunes
taureaux, selon Virgile), tout comme les
guêpes et les frelons renaîtraient du cadavre
des chevaux, les scarabées de celui des ânes,
la nature transformant ainsi certaines créatures
en certaines autres. Mais l'accouplement de
tous ces animaux peut s'observer, et leurs
25 petits sont à peu près de la même nature que
ceux des abeilles.

Texte 3 : SÉNÈQUE (4 av. J.-C.- 65 ap. J.-C.), *Lettres à Lucilius*, Livre XI, 84 (3-5)
 Traduit par Henri Noblot, Les Belles Lettres, 1965.

Sénèque explique que les promenades en litière profitent à sa santé et à ses études car il n'y quitte point ses lectures qui sont l'aliment de l'esprit. Il ajoute qu'il convient d'alterner lecture et écriture.

Apes, ut aiunt, debemus imitari, quae uagantur et flores ad mel faciendum idoneos carpunt, deinde quicquid attulere, disponunt ac per fauos digerunt et, ut Vergilius noster ait,

liquentia mella

stipant et dulci distendunt nectare cellas.

De illis non satis constat, utrum sucum ex floribus ducant, qui protinus mel sit, an quae collegerunt, in hunc saporem mixtura quadam et proprietate spiritus sui mutant. Quibusdam enim placet non faciendi mellis scientiam esse illis, sed colligendi. Aiunt inueniri apud Indos mel in arundinum foliis, quod aut ros illius caeli aut ipsius arundinis umor dulcis et pinguior gignat : in nostris quoque herbis uim eandem, sed minus manifestam et notabilem poni, quam persequatur et contrahat animal huic rei genitum. Quidam existimant conditura et dispositione in hanc qualitatem uerti, quae ex tenerrimis uirentium florentiumque decerpserint, non sine quodam, ut ita dicam, fermento, quo in unum diversa coalescunt. Sed ne ad aliud quam de quo agitur, abducatur, nos quoque has apes debemus imitari et quaecumque ex diuersa lectione congegimus, separare, - melius enim distincta seruantur ; deinde adhibita ingenii nostri cura et facultate in unum saporem uaria illa libamenta confundere, ut etiam si apparuerit, unde sumptum sit, aliud tamen esse quam unde sumptum est, appareat. Quod in corpore nostro uidemus sine ulla opera nostra facere naturam.

1 Imitons, comme on dit, les abeilles, qui volètent de ci de là, pillotant les fleurs propres à faire le miel, puis disposent, arrangent en rayons tout leur butin et, comme dit notre Virgile,

5 «amassent le miel le plus pur et emplissent jusqu'au bord les alvéoles de ce nectar délicieux.»

A propos des abeilles, on ne sait pas bien si elles tirent des fleurs un suc qui, à l'instant même devient miel ou si elles transforment leur récolte en cette substance savoureuse par la vertu d'un certain mélange et d'une propriété de leur haleine. Quelques-uns soutiennent que l'industrie de l'abeille consiste non pas à faire le miel, mais à le recueillir. Ils disent que l'on trouve dans l'Inde sur les feuilles des roseaux un miel produit soit par la rosée du climat, soit par une sécrétion douce et onctueuse du végétal lui-même ; les plantes de nos pays, concluent-ils, présentent un élément identique mais dans des proportions moins importantes, moins sensibles : le rechercher, le ramasser, telle est la fonction propre de notre insecte. Certains pensent que c'est un travail de pâtissage et d'arrangement méthodique qui imprime la qualité de miel à ce que les abeilles ont recueilli sur la partie la plus tendre des feuilles et des fleurs ; elles y ajouteraient une espèce de ferment qui lie ces matériaux divers et en fait un tout.

20 Mais la digression me guette. Imitons, disais-je, les abeilles : ce que nous avons récolté de nos diverses lectures, classons-le : les choses soigneusement classées se conservent mieux. Puis, déployant toute l'industrie, toute la force inventive de notre esprit, confondons en une seule saveur ces suc variés, de façon que même si la source de tel emprunt apparaît nettement, il apparaisse tout aussi nettement que l'emprunt n'est point une reproduction du modèle. La nature n'opère-t-elle pas ainsi journallement dans le corps de l'homme sans que l'homme participe à ce travail ?

Documents complémentaires

Texte - Maurice MAETERLINCK (1862-1949), *La vie des abeilles*, 1901, Livre II « L'essaim », XI –Le livre de poche, 1972, p. 41.

Dans La vie des abeilles, Maeterlinck observe de ses propres yeux la vie d'un essaim et y trouve matière à admirer une société animale et à réfléchir.

1 Etrange petite république si logique et si grave, si positive, si minutieuse, si économe et
cependant victime d'un rêve si vaste et si précaire ! Petit peuple si décidé et si profond, nourri de
chaleur et de lumière et de ce qu'il y a de plus pur dans la nature, l'âme des fleurs, c'est-à-dire le
sourire le plus évident de la matière et son effort le plus touchant vers le bonheur et la beauté,
5 qui nous dira les problèmes que vous avez résolus et qui nous restent à résoudre, les certitudes
que vous avez acquises et qui nous restent à acquérir ? Et s'il est vrai que vous avez résolu ces
problèmes, acquis ces certitudes, non pas à l'aide de l'intelligence, mais en vertu de quelque
impulsion primitive et aveugle, à quelle énigme plus insoluble encore ne nous poussez-vous point
? Petite cité pleine de foi, d'espérances, de mystères, pourquoi vos cent mille vierges acceptent-
10 elles une tâche qu'aucun esclave humain n'a jamais acceptée ? Ménagères de leurs forces, un
peu moins oubliées d'elles-êmes, un peu moins ardentes à la peine, elles reverraient un autre
printemps et un second été ; mais, dans le moment magnifique où toutes les fleurs les appellent,
elles semblent frappées de l'ivresse mortelle du travail, et, les ailes brisées, le corps réduit à rien
et couvert de blessures, elles périssent presque toutes en moins de cinq semaines,
15 *Tantus amor florum, et generandi gloria mellis,*
s'écrie Virgile, qui nous a transmis dans le quatrième livre des *Géorgiques*, consacré aux
abeilles, les erreurs charmantes des anciens, qui observaient la nature d'un œil encore ébloui de la
présence de dieux imaginaires.

Document iconographique - Mathieu Lihoreau, « Bourdons terrestres, *Bombus terrestris*, équipés de QR codes butinant une fleur artificielle », photographie, *CNRS Le journal*, 23 mai 2018.



© Mathieu LIHOREAU / CRCA / CNRS Photothèque
<https://lejournal.cnrs.fr/articles/des-fleurs-connectees-pour-etudier-les-abeilles>

Légende : Bourdons terrestres, "*Bombus terrestris*", équipés de QR codes butinant un prototype de fleur artificielle connectée, sous une caméra. Ce système a été conçu par le Centre de recherche sur la cognition animale (CRCA) avec des élèves du lycée Julliot de la Morandière à Granville, dans la Manche (projet soutenu par la Fondation Dassault Systèmes). Placé au milieu de fleurs naturelles, il délivre des quantités contrôlées de nectar et de pollen artificiels, enregistre les visites des abeilles et les identifie individuellement. L'objectif est de comprendre comment les abeilles sélectionnent les fleurs disponibles dans leur environnement et se déplacent de l'une à l'autre. À terme, ces fleurs pourront communiquer entre elles pour créer de véritables champs connectés.

Pour la présentation de ce second sujet, nous procéderons non plus texte par texte, mais *per species*, en mettant l'accent sur quelques-unes des démarches essentielles à l'analyse du dossier. Répétons que, lors de cette épreuve pré-professionnelle, c'est moins la dimension proprement didactique, que l'analyse du dossier qui est prise en défaut dans les prestations les moins convaincantes. Les candidats bien préparés ne manquent en général ni de techniques, ni d'imagination, pour construire un projet de séquence susceptible de répondre aux objectifs et aux conditions réelles d'apprentissage. On ne peut que s'en réjouir, dans l'intérêt des élèves. Mais que les candidats se disent qu'en pratique, il en est pour eux de la séquence, *mutatis mutandis*, comme des tragédies pour Racine. Le dramaturge s'était plu à répondre à Boileau, l'interrogeant sur l'avancement de *Phèdre* : « Ma pièce est faite, je n'ai plus qu'à l'écrire ». Quand en amont l'analyse du dossier est (bien) faite, la séquence est (presque) écrite.

• **S'assurer du sens littéral des documents : en tirer l'unité thématique du dossier.**

S'agissant de textes savants, ce préalable semble tout particulièrement pertinent : le futur enseignant doit avoir conscience qu'établir et synthétiser le sens littéral de tout texte, pour soi-même et pour les élèves, est une étape liminaire dont l'économie ne peut être faite – surtout pas pour masquer des incertitudes, qui n'échapperaient ni au jury, ni à une classe. Le dossier méritait donc ce préliminaire, au premier chef parce qu'il comportait un vocabulaire sinon technique du moins un peu rare ou relatif à des réalités mal connues du lecteur *lambda*. Virgile évoquait la « larme du narcisse » (v.13), Sénèque citait le travail de *conditura* (l. 17, traduit par « pâtissage »), Maeterlinck utilisait le mot « ménagères » comme adjectif, dans la locution « ménagères de leurs forces » (l. 10). Et que dire, ensuite, des phénomènes naturels évoqués, qu'il n'est pas donné à tout le monde d'avoir observés. Les *Géorgiques* décrivent les « lois importantes » (v. 6) qui régissent ce qu'il faut penser comme une société des abeilles (*communis, consortia tecta* v. 5 ; *urbis*, v. 6 ; *patriam, Penatis*, v. 7 ; *in medium* v. 9). De ces lois, découle la répartition fonctionnelle des abeilles au sein de la ruche (vv.10-21), où par exemple les entrées et les sorties des membres de l'essaim sont rigoureusement réglées pour la production du miel et la protection de la ruche. Le texte de Pline commence par noter le comportement des abeilles par rapport aux sons (c'est-à-dire, pour la science moderne, aux ondes sonores), puis il décrit leurs mystérieux exercices : il est convenu d'appeler cela, depuis les travaux de Karl von Frish dans les années 1970, la « danse des abeilles », par laquelle elles échangent des informations capitales pour le butinage. Dans la seconde partie du texte, qui commence avec le mot-rubrique *Vita* (l. 8), viennent des considérations qui méritaient un éclaircissement important, sur la durée de vie et la « génération » des abeilles, au sens aristotélicien du terme. Aristotélicienne²⁹ est bien, en effet, la croyance en une possible génération spontanée : Pline évoque la « bougonie » (terme formé sur βούς, « le bœuf » et γονή, « action d'engendrer »), supposant la capacité des insectes et des petits animaux à naître ou renaître de la matière inanimée en décomposition, en l'espèce, du ventre des charognes de bœufs. Sénèque, lui, rassemblait les hypothèses sur l'origine du miel : il importait à son objectif philosophique, largement métalittéraire, de discerner si le miel est un produit végétal, que les abeilles se contentent de récolter, ou s'il s'agit d'une production animale, résultat d'une transformation dont l'idée lui sert de métaphore. Cette « digression » lui permet d'assimiler le butinage à la lecture. Il revient ensuite à sa conclusion éthique, incitant les érudits à « faire leur miel » de leurs lectures, c'est-à-dire à être créatifs. Le texte de Maeterlinck apostrophe les abeilles, avec une admiration mélancolique : il livre en effet un éloge³⁰ paradoxal de ces insectes ivres de leur travail et de leur société, jusqu'à abrégé scandaleusement leur durée de vie. Énigme d'un dévouement mortel, qui est bien à la mesure de la sublimation de la matière, réalisée par ces insectes. Finalement, c'est le document scientifique, sans doute, qui posait le

²⁹ Voir infra, la question de l'intertextualité.

³⁰ Nous attirons l'attention des candidats sur ce substantif, qu'ils emploient si souvent par erreur au féminin.

moins de problème à la compréhension littérale, surtout à des *digital natives*.

Les textes de ce dossier entomologique trouvaient donc leur unité dans la fascination que les abeilles exercent sur l'observateur et les énigmes qu'elles posent au savant. Bien des aspects de ce microcosme se croisent dans le dossier : comportement animal, biologie, élevage, écologie... Mais il est patent que les interrogations dont ils sont l'objet visent une connaissance voire une vérité d'une autre nature. Le regard entomologique est la métaphore d'une autre démarche cognitive, où l'animal dont on s'inquiète, à vrai dire, c'est l'homme.

Méthode : on voit que rendre compte du sens littéral ne consiste pas à (se contenter de) paraphraser les sources. Il s'agit de les rendre intelligibles, en procurant une saisie synthétique et surplombante des textes. À cette fin par exemple, ont été repérés ci-dessus les mouvements (thématiques, logiques, argumentatifs) des textes. Ce surplomb pouvait aussi consister à donner un titre aux extraits : « Un microcosme bien réglé », « Vivre, mourir, renaître », « Imitons celle qui font leur miel ! », « Un sacrifice sublime », « Énigme du butinage : la fleur connectée, une solution ? ».

• **Dégager l'intérêt du dossier pour l'entrée du programme : vers la problématique.**

Il convient maintenant de montrer en quoi la fascination qu'inspirent les abeilles et la volonté des savants de comprendre leur mode de vie énigmatique permettent d'étudier l'entrée du programme « Interrogations scientifiques : sciences de la vie ». Trois mots de cet intitulé peuvent être sollicités pour ce travail de problématisation : scientifiques ; interrogations ; vie. Ces textes sont-ils scientifiques ? Cette question a retenu à bon droit l'attention de la plupart des candidats. Les plus prudents, comme nous ici, ont le plus souvent parlé de textes érudits ou savants, plutôt que de textes scientifiques. Leur précaution lexicale renvoyait à l'esprit même de l'épistémologie, telle que les grands pionniers de cette discipline, comme Gaston Bachelard, l'ont fondée. Les savoirs ont une histoire : ils sont le fruit de méthodes qui permettent, progressivement ou par à-coups, de se dégager des représentations mentales et des conditions matérielles qui font obstacle à la connaissance scientifique. Aussi les candidats ont-ils souvent construit leur séquence avec pour objectif d'analyser ce que le savoir de l'Antiquité partage avec la science moderne et ce qui l'en distingue ou l'en sépare. Cette enquête a d'ailleurs toute chance d'aller au-devant des réactions d'élèves devant ces textes : la « bougonie » évoquée par Pline ne manque pas d'inspirer de la surprise, de l'amusement, peut-être de la condescendance, voire un scepticisme un peu inquiétant, qui tend à viser tous les discours savants. Les enseignants et les élèves d'aujourd'hui vivent à l'ère de la post-vérité... Il était donc judicieux de procéder à une analyse critique des méthodes évoquées par ces textes. Nous en retiendrons deux.

La première d'entre elles devait être expliquée aux élèves pour ce qu'elle représentait dans l'érudition antique : elle se nomme « doxographie » et elle consiste à dresser le bilan des opinions (δόξαι) sur le sujet. « Opinion » non pas au sens dépréciatif et vulgaire du terme, en tout cas pas seulement, mais bien au sens théorique : Aristote et à sa suite tous les philosophes du Lycée, par exemple, commencent par établir l'état de la question chez leurs prédécesseurs ou leurs adversaires philosophiques, puis exposent leur propre analyse, largement fonction de leur système philosophique. Il faudrait même ajouter la mythologie à ce type d'opinions et se demander si elles ont ou non concurrencé le savoir scientifique ou compris son émergence. De Virgile (vv. 1-4) à Maeterlinck (l. 17-18), on voit en effet au fil du dossier qu'elle est progressivement écartée, comme une source « d'erreurs charmantes ». La phraséologie qui traduit cette démarche doxographique est omniprésente, notamment dans les textes de Sénèque

et Pline : « *Ut aiunt* », « *Quibusdam placet* », « *Quidam existimant* » (Sénèque, l. 1 ; 12 ; 20), « *Proditur* », « *Sunt qui putent* » (Pline, l.10 ; 12)... On notera que ni Sénèque ni Pline ne nomment ici leurs sources. C'est l'usage : la pratique de la note de bas de page n'est pas encore répandue.³¹ Pourtant l'érudition de Pline, polymathe avéré, est insigne. Une lettre de son neveu Pline le Jeune (*Lettres*, III, 5) en donne l'origine : il avait une pratique compulsive de la lecture, qui alimentait un fonds de fiches documentaires inestimable (les *excerpta*). On a d'ailleurs un aperçu des auteurs lus par Pline : au livre I de l'*Histoire naturelle*, il donne une sorte de liste de noms, valant bibliographie. Mais il y a bien un nom qui court d'un texte à l'autre, et c'est celui de Virgile, *Vergilius noster* (Pline, l. 19 ; Sénèque, l. 5 ; Maeterlinck, l. 16). Il faudra y revenir, mais notons d'emblée que cette mention dit autre chose encore des savoirs de l'Antiquité : ils ignorent le plus souvent les frontières qui s'érigeront bien plus tard entre les disciplines. « Sciences dures » et « sciences molles » ne font pas radicalement bibliographie à part. Sénèque peut encore être tout à la fois l'auteur d'une correspondance philosophique, de quelques tragédies et de sept ou huit livres de *Questions naturelles*, sur le Nil, le tonnerre, les comètes... Et c'est à Virgile le poète que Pline l'encyclopédiste emprunte l'épisode de la bougonie : à la fin du livre IV des *Géorgiques*, c'est ainsi qu'Aristée, grâce à sa mère la nymphe Cyrène, reconstitue son essaim à partir d'une charogne de taureau en décomposition.

Dans cette enquête épistémologique, un deuxième critère retient l'attention. C'est celui de la place respectivement accordée à l'observation et à l'expérimentation dans l'élaboration du savoir. Les données recueillies par l'observation empirique sont censées corriger les préjugés, les superstitions ou les biais cognitifs, véritables obstacles épistémologiques. Le document iconographique fournissait la référence en la matière. La légende explicitait le dispositif technique, le protocole expérimental et l'objectif scientifique de recherche sur la cognition animale : « « l'objectif est de comprendre comment... ». Les textes antiques sont aux prises avec les mêmes ambitions : Sénèque cherche « comment » se produit le miel, Pline cherche « comment » réagissent les abeilles au son ou « comment » elles naissent, Virgile « comment » est organisée la société des abeilles... Leur savoir reste toutefois largement empirique, descriptif et inductif. De même que les moyens du savoir, au XXI^e siècle, feront peut-être sourire les hommes du XXII^e siècle : que penseront-ils de cette fleur en plastique, d'un puissant jaune-soleil, de ces goupillons miniatures, qui imitent des pistils ? Artéfact ingénieux ou touchant bricolage avant le drame écologique ? Force est de constater au gré du dossier que les savoirs sont inscrits dans leur chronologie et qu'il leur arrive d'achopper : l'état des connaissances générales est souvent en cause, tout comme l'habitude d'inductions hâtives, sans le garde-fou des critères modernes de l'expérience (croisement des sources, reproductibilité de l'expérience...). Pline véhicule ainsi une conception erronée de l'ouïe des abeilles (l. 1-3) – elles n'en sont pas dotées. C'est que la nature du son échappe encore aux hommes de l'Antiquité ; Pline ne peut savoir qu'en réalité ce sont les vibrations qu'elles perçoivent, grâce à trois organes différents.

Venons-en au deuxième mot que nous avons choisi de mettre en tension dans l'intitulé du sujet : « interrogations ». Plus encore que le « comment », c'est le « pourquoi » qui est l'horizon des savoirs antiques. Depuis Aristote, le savoir qui a une ambition scientifique doit se fonder sur l'étiologie : étudier quelque chose, c'est rechercher ce qui est cause, c'est-à-dire « responsable » de cette chose. Virgile partage cette conviction, formulée dans ce vers célèbre, inspiré de Lucrèce et du *De rerum natura* : *Felix qui potuit rerum cognoscere causas* (*Géorg.*, II, 490). Et

³¹ Voir Anthony Grafton, *Les Origines tragiques de l'érudition. Une histoire de la note en bas de page*. Seuil, 1998.

la causalité qui domine les autres, c'est la cause finale³². Les causes « Comment » et « Pourquoi » sont censées s'articuler selon les lois logiques posées elles-aussi par Aristote³³. L'ensemble des textes du dossier procèdent, plus ou moins implicitement, à des inductions de ce type, finalistes : s'interroger, c'est tâcher de comprendre la raison d'être de tel ou tel phénomène ou comportement observé dans la ruche. C'est tâcher de trouver le principe intelligible, qui donne une unité et un sens aux phénomènes empiriques. Là encore, Pline fournit l'exemple d'une énigme, celle de la « danse des abeilles » : or, on a dit qu'elle avait attendu les années 1970 pour commencer (et commencer seulement) de livrer ses secrets. Mais cette fois, Pline reste particulièrement circonspect : il n'avancera aucune conclusion sur l'origine et la finalité de ces « exercices » et s'en tiendra à une description empirique. Virgile et Maeterlinck s'interrogent eux aussi. Ils cherchent à percer l'énigme des abeilles, celle de leur comportement social et du « bouillonnement de travail » dont elles sont capables jusqu'à l'épuisement (« fervit opus », v. 21). Même admiration chez les deux poètes. Même intuition que les abeilles répondent aveuglément à une organisation instinctive exigeante, à laquelle se dévoue l'énergie individuelle, jusqu'à s'abolir et s'anéantir pour l'intérêt supérieur et collectif de la ruche. Et même recours herméneutique à l'anthropomorphisme : cette énigme, cet inconnu, cet invisible ou presque, ce minuscule, sont interprétés par eux à l'aune d'un mécanisme social qui leur est bien mieux connu chez l'homme, notamment parce qu'il vit à plus grande échelle, à la vue de tous. La causalité qu'adoptent ces poètes est donc d'une nature moins entomologique que symbolique. Dans des registres différents, on y reviendra, les deux poètes pensent la vie de l'essaim, plus ou moins implicitement, comme une cité ou une société humaine. Ils se les représentent comme une façon collective de répondre à des problèmes complexes. Reste alors à savoir si et jusqu'à quel point ce microcosme animal constitue un modèle pour le macrocosme des hommes. L'interrogation des poètes, comme celle de Sénèque, semble se doubler d'une autre interrogation, politique et éthique, et en somme, anthropologique. Chercher la fin et le fin mot des phénomènes *physiques*, au fond, sert chez ces auteurs une autre fin, morale et *métaphysique*.

Parvenus à ce point de notre analyse, nous rencontrons, le troisième et dernier terme de l'intitulé qui nous guidera dans la problématisation du dossier. « La vie » est un feuilleté de sens : les deux idées de « vivant » et « vécu » entrent en dialectique. Les « interrogations » des hommes de l'Antiquité dans le champ des sciences de la vie, on l'a vu, sont inséparables de leurs mentalités et de leurs valeurs, bref de leur vision de l'homme. Étudier leurs interrogations, par conséquent, c'est porter le regard non seulement sur ce qui est observé, mais aussi sur l'observateur lui-même, et notamment sur ce qui l'anime dans sa démarche. L'enquête du naturaliste antique, pas plus que l'historiographie, ne se sont assujetties à l'objectivité et à la neutralité idéologique requises du scientifique moderne. Le vivant est finalisé, l'enquête sur le vivant plus encore : l'enquêteur vise à comprendre s'il se peut la vie humaine, nourrissant les ambitions d'une philosophie ou d'une idéologie. Pour le stoïcien Sénèque, comme pour le sujet d'Auguste qu'est Virgile, cette approche de la vie humaine, en regard de la vie des autres animaux, est voie de la sagesse, menant à un consentement restauré à l'ordre éternel du monde. Le monde des abeilles prend valeur métaphorique de la société humaine, le butinage passe pour analogue à la lecture : le miel n'est pas que le sucre du monde antique, il devient le symbole de l'harmonie entre microcosme et macrocosme.

³² Voir Aristote, *Physique*, II, 3, 194b23-195b16.

³³ C'est l'objet de l'*Organon*.

Méthode : l'entrée du programme a fait l'objet d'une mise au point notionnelle approfondie, aussitôt confrontée aux textes. Cette exemplification est aussi précise que finalisée : on évite ainsi le relevé gratuit d'indices textuels et on s'approprie vraiment les textes. De plus, cette exemplification fait apparaître les divergences et convergences entre les textes et l'entrée du programme d'une part, et entre les textes entre eux. Double dialogue, double mise en tension particulièrement féconde pour dégager la problématique. En l'occurrence, on a fait émerger la question non seulement de l'historicité des moyens propres du savoir, mais encore de l'historicité et de la réflexivité de la notion même d'« interrogation scientifique ». La problématique didactique est trouvée. Notons qu'elle concorde parfaitement avec l'esprit de l'épreuve, qui incite à penser la relation de l'Antiquité et de la Modernité, à la fois en termes d'héritage, d'écart...

• Caractériser les pièces du corpus

- *Le genre*

Dans ce dossier, deux textes ont toutes chances de susciter l'étonnement des élèves : l'extrait de Virgile et celui de Maeterlinck. Leur horizon d'attente, pour l'entrée du programme, est un texte en prose informatif. La page de Pline peut dans une certaine mesure répondre à cette représentation ; y compris, d'ailleurs dans son habitude de mettre sur le même plan des informations hétérogènes, où le goût des « merveilles », propre au genre de la paradoxographie et des *mirabilia*, s'accommode de descriptions plus techniques. Du reste, les élèves sont peu familiers de la poésie didactique, qu'ils découvrent souvent grâce à la littérature antique, dans un genre qui se prolonge pourtant jusqu'à R. Queneau (*Petite cosmogonie portative*, 1950) ou Eduardo Kac (« Biopoetry », *Cybertexte Yearbook 2002-2003*), en passant par Du Bartas (*La semaine*, 1578)³⁴. Les élèves auraient-ils intériorisé l'anathème de Platon qui bannit le poète de la cité et le refus d'Aristote d'inclure l'écriture savante d'un Empédocle dans le champ poétique ? Nul doute que les candidats pouvaient prévoir, au cours de la séquence, de faire valoir les arguments du débat sur la légitimité de la poésie didactique, peut-être en ajoutant au dossier quelques textes modernes. Le débat a passionné les Lumières : en 1754, l'œuvre croisée de Antoine Houdar de la Motte (*La libre éloquence* et *Ode de M. de la Faye mise en prose*) et Jean-François Lériget de La Faye (*Ode en faveur des vers*) en est un riche exemple. Pour les zéloteurs de ce genre, dont fait partie La Faye, la forme poétique ennoblirait le sujet, elle favoriserait la mémorisation du contenu, elle offrirait, sous le voile de l'allégorie ou du mythe, un savoir peut-être inspiré des dieux... C'est une enquête de ce genre vers laquelle les candidats pouvaient orienter les élèves : montrer en quoi la littérarité et la poéticité des textes de Virgile et Maeterlinck, loin de brouiller ou discréditer le message savant, lui confèrent un « charme » (*carmen*) qui lui permettra de pénétrer avec douceur l'esprit du lecteur et de toucher au plus juste un sujet moins prosaïque qu'il n'y paraît. Il faut évidemment convoquer ici l'image apposée par Lucrèce au seuil de son poème didactique (*De rerum natura*, I, 936-950) : comme les médecins enrobent de miel le médicament amer qu'ils prescrivent aux enfants, de même le poète pourra parer son savoir du doux miel poétique, la langue même des Muses. L'idée qui inspire cette image se double en réalité d'un constat : la prose latine est insuffisante voire impropre à dire le monde, aussi faut-il en passer par le vers et l'image, malgré les contraintes que représente l'hexamètre. Le symboliste Maeterlinck pourrait souscrire à cette analyse qui déplore la pauvreté des « mots de la tribu »³⁵. Lui aussi investit la langue poétique de la plus haute mission expressive et cognitive. Quand les moyens de la prose sont défailants, la langue poétique n'est-elle pas l'ultime recours pour atteindre à l'énigme des abeilles, au défi que leur

³⁴ Pour le XIX^e siècle, décisif pour la rencontre et le divorce entre la poésie et la science, le recueil dirigé par H. Marchal, *Muses et Ptérodactyles. La poésie de la science de Chénier à Rimbaud*, Seuil, 2014.

³⁵ La formule est de S. Mallarmé (« Le tombeau d'Edgar Poe », 1877).

observation et leur organisation représentent pour l'homme ? De surcroît, n'y a-t-il pas, finalement, moins d'erreurs dans les images et la métaphore anthropomorphiste assumées par ces deux auteurs, que dans la prose savante de Pline ? Qui, mieux que Virgile, fait entendre par harmonie imitative, l'inaccessible fracas des Courètes de la mythologie (dans l'allitération en [k], aux vv. 2-4) ? Et que dire, de la prose dansante de Maeterlinck, poésie de longues phrases à la cadence mineure ? N'est-elle pas une tentative pour suivre la chorégraphie des abeilles, dans un envol stylistique du poète-apiculteur ? Mais son espoir n'est-il pas semé en vol, par la mélancolie de ne pouvoir atteindre à cette sublime énigme ? Concluons qu'il y a bien une problématique du genre littéraire dans ce dossier savant : il conduit à analyser l'effort et la réussite de la poésie, antique ou moderne, pour dire ce qui reste si difficile à penser.

Venons-en à Sénèque. Le texte, de composition circulaire, donne le passage sur les abeilles pour ce qu'il est : une digression (*aliud quam de quo agitur*, l. 26) dans une correspondance philosophique. Comprendre comment une abeille fait son miel doit prendre valeur de métaphore puisqu'il s'agit d'expliquer à Lucilius que, dans les travaux de l'esprit, « il faut imiter les abeilles » : la formule figure au seuil du texte (l. 1) et marque, après la digression à valeur argumentative, le retour à la thèse philosophique (l. 27-28). Sénèque rapproche l'industrie de l'esprit (*cura ingenii nostri*, l. 31) à la production du miel : elle passe par l'assimilation d'une matière première prise à autrui, pour alimenter une création personnelle. On pourra faire valoir la structure de cette lettre, représentative du mouvement philosophique qui conduit souvent Sénèque à prendre prétexte ou occasion de n'importe quelle circonstance quotidienne pour engager une analyse philosophique. Dans un mouvement à la fois rhétorique et logique, il conduit son élève à une exhortation morale, et, de façon plus extensive, à une conversion philosophique. Le matériel argumentatif est donc tiré de l'expérience commune (comme ici, l'apiculture) ou livresque. Mais Sénèque coupe court aux effets des *mirabilia* ou de l'encyclopédisme : la leçon utilise la curiosité du destinataire, mais la recentre bien vite sur son objet propre. L'enquête sert la quête, mais lui cède la prééminence.

- Le contexte et l'enjeu

Le contexte de création de ces écrits savants peut apporter un éclairage considérable sur la nature et les fonctions de l'interrogation qu'elle porte. Le cas de Virgile, protégé de Mécène et proche d'Octave, le vainqueur de Philippes, est certainement le plus probant. Les *Géorgiques* ont vocation à parler d'agriculture et d'élevage, sans doute selon une commande de Mécène, lui-même grand propriétaire terrien. Mais, contemporaines de la publication des *Res Rusticae* de Varron, elles en diffèrent considérablement. L'extrait des *Géorgiques* est en effet porteur d'une singulière vision de l'état de nature : l'animalité, chez Virgile, n'est pas le symbole de la guerre permanente et du dénuement, faute de langage et d'institutions capables d'assurer la justice. Au contraire, la société des abeilles est un modèle d'ordre, de paix et d'abondance. Elles sont bien en cela des insectes extraordinaires (*solae*, en anaphore v. 5 et 7), qu'admire le poète. Cette image de l'état de nature contraste, évidemment, avec la guerre civile qui a fait rage à Rome, quelques années avant la rédaction des *Bucoliques* puis des *Géorgiques* : elle avait instauré un âge de violences et d'injustices dont Virgile a été le témoin et en partie la victime, privé de sa terre ancestrale après la redistribution des terres aux vétérans. Cette vision, placée à la fin du recueil, pour l'envoi final, préfigure ce qu'attend le poète de l'âge d'or augustéen. La pitié, le sens de l'effort et la justice s'unissent pour engendrer une société idéale que la poésie peut enfin célébrer et immortaliser à loisir. Comme on l'a observé plus haut, l'interrogation scientifique nourrit une interrogation à la fois plus politique et plus spirituelle, et s'y sublime. Ici, l'enquête se fait quête, de sagesse et de bonheur.

- Indices d'écriture et points de langue pertinents.

L'occasion s'est déjà présentée, dans les paragraphes précédents, de tirer parti d'indices d'écriture. Dans les textes de Sénèque et Pline, par exemple, on a vu les caractéristiques du style doxographique : des candidats avaient alors proposé d'étudier la valeur des modes dans les complétives et les relatives, pour opposer par exemple la valeur factuelle et assertive de l'infinitif et de l'indicatif, à l'effet de commentaire, la prise de distance, qu'introduit le locuteur avec une allégation rapportée au subjonctif. Une candidate a, quant à elle, proposé de travailler sur les subordonnées relatives dans le texte de Sénèque. L'extrait permettait des rappels substantiels en termes de morphologie (relatifs simples ; relatifs indéfinis : *quicquid* l. 3 ; *quaecumque* l. 28) et en termes de syntaxe (relatif de liaison, l. 35 ; relatif sans antécédent, l. 10, l. 26 ; relatives déterminatives ou restrictives l. 9, l. 15-17 ; relatives explicatives ou appositives : l. 1-2, l. 1.19-20 ; relatives à l'indicatif et relatives au subjonctif). Ces mises au point étaient intégrées très judicieusement à l'analyse du texte et à sa caractérisation. La candidate mettait en effet l'abondance de ces relatives en rapport avec la démarche cognitive du philosophe : les relatives déterminatives relevaient ainsi, selon elle, de son souci de précision et de justesse notionnelle, notamment pour le cas où le mot fait défaut pour dénoter la chose et où le savant doit recourir à une périphrase déterminative, comme dans le cas du pseudo-miel récolté en Inde (l. 14-16). Parallèlement, elle mettait en relation la fréquence des relatives explicatives avec le projet philosophique d'établir des relations logiques (exprimant le plus souvent la cause, la conséquence ou le but) entre les « phénomènes » : au rebours de l'impression de diversité et de prolifération qui résulte de l'observation empirique, l'induction philosophique du Stoïcien conduit logiquement à un principe d'intelligibilité, qui restaure l'ordre et l'unité de la Nature.

Méthode : On voit que caractériser le texte ce n'est pas réciter une fiche de grammaire (à la place de l'étude d'un point de langue), énumérer gratuitement quelques repères biographiques épars (pour contextualiser), ni s'en tenir à quelques descriptions formelles (pour identifier un genre littéraire). Le temps de préparation est limité ; la prise de parole devant le jury (comme devant une classe) l'est plus encore : aussi, faut-il faire une sélection d'indices représentatifs et significatifs pour en tirer quelque chose. Comment opérer cette sélection ? Le critère doit être, ne nous laissons pas de le répéter, l'élaboration du sens, l'interprétation des textes et du dossier. Sans quoi, l'exposé de certains candidats n'est que remarques et relevés décousus. Comme s'ils jetaient à la volée des cailloux, au lieu de semer derrière eux un chemin qui permette de les suivre et d'arriver avec eux quelque part.

• Mobiliser ses connaissances

- La culture de l'honnête homme.

Comme on pourrait sans doute le dire de chaque entrée du programme, l'objet « Interrogations scientifiques : sciences de la vie ; astronomie » suppose quelques prérequis : des rudiments de culture scientifique ou épistémologique permettraient d'avancer plus vite sur la voie de la problématisation, notamment dans la mise en tension de l'Antiquité et de la Modernité. À ce titre, le jury doit avouer qu'il a été un peu surpris, dans l'entretien, de dialoguer avec une candidate qui semblait tout ignorer de l'inquiétude qui entoure actuellement l'apiculture. Il semble pourtant que la surmortalité des abeilles soit devenue assez préoccupante pour que le sujet ne soit plus le fait de la seule communauté scientifique, mais soit régulièrement traité par la presse. Spécialistes comme non spécialistes connaissent à peu près cette équation : sans pollinisation, pas de reproduction sexuée des plantes, donc mise en danger de la biodiversité, d'où risques pour l'alimentation humaine, *etc.* L'enseignant n'est pas qu'un spécialiste de sa

discipline, il est aussi un citoyen du monde.

-La culture littéraire : les bénéfices de la lecture intertextuelle.

Le texte de Sénèque était d'une portée métalittéraire très explicite : il proposait une réflexion sur la cognition et la création, qui préfigure si l'on peut dire les disciplines contemporaines que sont la critique génétique ou l'étude des relations d'intertextualité. Ces perspectives exigeaient sans doute que les candidats aient eux-mêmes « fait leur miel » en butinant l'histoire littéraire. On pouvait en effet mobiliser la culture littéraire dans deux directions. En amont, pour essayer de déterminer ce qu'avaient butiné les auteurs du dossier : bref, mener une sorte de *Quellenforschung* comme le dit la philologie allemande, pratiquer la critique des sources. En aval, pour essayer de déterminer qui était venu butiner les auteurs du dossier, c'est-à-dire qui s'était nourri de ces sources pour écrire (ou peindre) son œuvre propre.

On s'intéressera, pour commencer, à l'hypotexte grec qui a nourri notamment Virgile et Pline : cette intertextualité est intéressante à double titre. Elle montre le dialogue des sources grecques et des sources latines, sorte d'*interpretatio graeca* appliquée à la science. Elle illustre ensuite une véritable question épistémologique, qui est celle du discours d'autorité : quand on connaît l'influence de ce principe dans la constitution antique des savoirs, on peut s'interroger sur la marge laissée au doute critique. En premier lieu, comme l'a fait un candidat, on pouvait évidemment penser à la zoologie aristotélicienne, qui représente tout de même le tiers du corpus de cet auteur et a constitué jusqu'aux travaux de Linné puis de Darwin, le modèle de cette discipline. Pour s'en tenir aux abeilles, constatons qu'en effet leur anatomie, leur physiologie, leurs maladies et leur comportement figurent en bonne place dans *Histoire de animaux* et *Les parties de animaux*. Plus précisément, l'hypothèse de la bougonie est âprement discutée à deux reprises, dans l'*Histoire des animaux* (V, 21-22, 553a 17 – 554b21) et dans un chapitre de *De la génération des animaux* (III, 10, 759a8-761a11) ; de même, l'industrie des abeilles et leur mode de vie social est décrit dans l'*Histoire des animaux* (IX, 40, 623b4-627b23). Ce thème est repris par un autre esprit encyclopédique : Plutarque a une prédilection pour les abeilles. Il en fait sa métaphore animale la plus fréquente. Tantôt il renvoie à leur travail de transformation, elles qui butinent des fleurs amères et en tirent le doux miel ; tantôt, à leur intelligence animale (la φρόνησις), qui se manifeste dans leur industrie et leur comportement social. À ces sources scientifiques, on pouvait ajouter une source poétique. Un autre candidat a eu l'heureuse idée de solliciter Théocrite, pour mettre en tension le savoir ancestral, voilé dans les mythes et l'allégorie, et le savoir savant, sécularisé et progressivement dégagé du merveilleux. Dans deux idylles de Théocrite (V et VII, 78-89), apparaît en effet le chevrier Comatas. Dévot des Muses, il leur offrait de nombreux sacrifices, avec les bêtes d'un troupeau qui ne lui appartenait pas. Aussi son maître le punit-il en l'enfermant dans un coffre et en le mettant au défi d'être sauvé par sa Poésie. La légende veut que Comatas ait alors été nourri par des abeilles : les Muses les auraient dépêchées pour lui procurer leur doux miel – métaphore évidente de leur doux (et salvateur) langage.

Cherchons maintenant en aval. Rappelons qu'il suffisait d'exploiter le dossier lui-même pour montrer la façon dont la source virgilienne faisait résurgence chez Sénèque, chez Pline et chez Maeterlinck. Mais la métaphore du butinage, lue chez Plutarque et Sénèque, a connu une postérité elle aussi remarquable. Montaigne l'a reformulée dans *Les Essais* (I, 26), au chapitre « De l'institution des enfants » : « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym, ni marjolaine. Ainsi les pièces empruntées d'autrui, l'enfant les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien : à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne visent qu'à le former ». Une candidate n'a pas mentionné Montaigne, mais La Pléiade : elle ne retrouvait pas exactement la métaphore du butinage, mais faisait une analogie tout à fait pertinente avec la notion d'*innutritio*. Un Ronsard par exemple, lit avec ferveur les auteurs antiques et les maîtres italiens, ce qui nourrit son âme :

quand il transpose ensuite par *imitatio*, ce n'est pas plagiat, mais création d'auteur. Nous nous permettrons d'assortir cette analogie d'un exemple qui ne nous fait pas quitter le thème du dossier : c'est l'« Ode à l'Amour piqué par des abeilles » (*Odes*, 1550-1552), que compose Ronsard, après avoir fait son miel chez Pétrarque ou peut-être chez Cranach, qui avait peint une série consacrée aux plaintes de Cupidon, voleur de miel, venant se faire consoler (ou sermonner !) par Vénus.

Méthode : Mobiliser les connaissances n'est pas une fin en soi. Les connaissances mises en œuvre ici servent à gagner du surplomb sur le dossier et ses enjeux. Elles permettent également aux candidats d'enrichir et varier les activités proposées aux élèves : activités d'écriture, recherches documentaires, travail interdisciplinaire... Le jury sait que les candidats ne peuvent être les polymathes de la trempe d'un Plutarque, d'un Pline ou d'un Pic de la Mirandole. Les candidats n'ont pas achevé leur formation. Qu'ils abordent donc l'épreuve sans appréhension excessive, mais avec bon sens et envie de réfléchir à ce qui leur est proposé. Le jury pense d'ailleurs que l'épreuve elle-même et le présent rapport, à dessein assez développé, sont des moments et des supports de cette formation, qui se poursuivra tout au long de la carrière.

IV. L'entretien

Tous les rapports insistent sur l'importance de l'entretien. Nous voudrions préciser la façon dont le jury procède, pour aider les candidats à tirer tout le parti possible de ce second temps de l'épreuve, d'une durée sensiblement équivalente à celle de l'exposé.

Après l'exposé, les candidats quittent quelques instants la salle, avec leurs notes s'ils le souhaitent, mais sans le sujet. Il faut tirer parti de ce moment pour reprendre haleine, boire une gorgée d'eau si nécessaire, faire le vide mentalement ou au contraire parcourir ses notes si l'on craint d'avoir oublié de dire quelque chose d'important pour le projet de séquence. Quoi qu'il en soit, il faudra revenir devant le jury avec toute la concentration, la lucidité et la dynamique que requiert ce dialogue.

Pendant ce temps, le jury, lui, délibère. Son objectif est de faire un premier bilan de la prestation des candidats. Il se base sur les points forts, qui lui permettent déjà de fixer une note plancher : elle ne pourra être qu'augmentée lors de l'entretien. Ensuite, il cible les points à reprendre avec les candidats pour pouvoir augmenter cette note. Une première série concerne en général la traduction et la connaissance de la langue : passage à traduire, scansion à préciser, points de traduction à corriger ou reformuler, morphologie ou règle de grammaire à rappeler, famille lexicale à étudier... Viennent ensuite des questions relatives à l'interprétation d'un texte en particulier ou du dossier entier : analyses à étayer (quand les indices textuels ont été trop allusifs dans l'exposé ou quand l'interprétation semble s'être fourvoyée), raisonnements à prolonger ou approfondir, élargissements à proposer, obscurités à éclaircir. S'y mêlent bien sûr des questions sur les propositions didactiques, qu'il peut être nécessaire de justifier, discuter, compléter ou infléchir ³⁶. Les candidats sont souvent soucieux de bien faire, mais parfois assez peu au fait,

³⁶ Le rapport 2018 (établi par V. Longhi et B. Daniel-Müller, p. 190-192) donne une idée très précise des questions posées pendant l'entretien, à la fois dans sa partie didactique et dans sa partie professionnelle.

encore, des conditions concrètes dans lesquelles s'exerceront leurs fonctions. Ils proposent parfois des séances trop ambitieuses qualitativement ou trop chargées, qu'il s'agisse de pratique de la version (sur des textes trop longs) ou du nombre d'activités, parfois étourdissant. Le jury conduit alors le candidat à mieux prendre en compte le niveau des élèves et la faisabilité (matérielle ou pédagogique) de son projet.

Les candidats sont souvent tentés, entre pairs, d'échanger leurs expériences en amont et en aval des épreuves. Ils cherchent à connaître notamment le nombre et surtout la nature des questions qui ont été posées pendant l'entretien. Avec ces comparaisons, ils se laissent gagner par l'impression que cette partie de l'épreuve est aléatoire. Il n'en est rien. La diversité qui caractérise effectivement ce moment de l'épreuve montre en fait toute l'attention que le jury porte individuellement à ce que les candidats lui présentent. Le jury n'a pas de préjugés, ne travaille pas avec des stéréotypes, ne souhaite pas imposer une vision univoque ni unilatérale du dossier ou de la séquence. Avec professionnalisme, il met son expertise à suivre et évaluer l'aventure de la pensée et de la connaissance dans laquelle les candidats proposent de l'engager, lui ou des élèves. Aussi est-il attentif à vérifier que ce projet et ses analyses sont intelligibles, exactes, pertinentes, méthodiques, approfondies d'une part ; d'autre part conformes à l'éthique et à la déontologie d'un fonctionnaire de l'Éducation nationale et conformes aux valeurs républicaines. Là vont ses questions. Chaque fois elles sont *adressées* aux divers candidats qu'il a intérêt et plaisir à rencontrer, pour les accueillir peut-être comme futurs collègues. La diversité est le signe de la disponibilité et la voie de la richesse.

Que les candidats sachent donc bien que la démarche du jury est ferme, mais bienveillante et constructive. Il ne s'agit pas de les mettre en difficulté, en les piégeant sur un point de détail ou une information pointue. Tout vise à faire préciser et, si nécessaire, améliorer l'objectif pédagogique, la proposition didactique et l'analyse du dossier. Le jury veut conduire les candidats à donner la mesure de leur potentiel professionnel. Il adopte une démarche inductive : il pose méthodiquement des questions visant, pas à pas, à améliorer le traitement du dossier. Ainsi guidés, finalement maîtres du tempo et de la richesse de l'échange, les candidats ont authentiquement l'occasion de revenir sur ce qu'ils ont dit ou se proposent de faire en classe. Il s'agit réellement de permettre et d'évaluer l'attitude réflexive, qui sera – dans les limites du rationnel et du raisonnable – nécessaire et salutaire dans les fonctions d'enseignant. Prenons le cas d'une candidate qui avait à étudier un dossier relatif au rapt des Sabines, dans une classe de Seconde. Pour varier les modalités didactiques et « faire vivre le texte », a-t-elle dit, elle a proposé d'organiser un débat, avec vote à la clé, sur l'intitulé suivant : « Pour ou contre le rapt <des Sabines> ? ». La question n'était pas explicitement replacée dans le contexte des événements de la Rome royale, et semblait pouvoir être transposée (dans le monde contemporain ?). Le jury a bien compris qu'il s'agissait de faire comprendre aux élèves le conflit moral impliqué par l'action politique. On pourrait résumer le débat en deux thèses : une thèse déontologiste (considérant comme immorale une action dont l'intention du moins est immorale), s'opposant à une thèse conséquentialiste (considérant comme morale une action dont les conséquences contribuent à faire le bien, quelles qu'en soient les intentions). Le jury a bien sûr décidé de demander à la candidate, au cours de l'entretien, de réévaluer le dispositif pédagogique et surtout le bien-fondé éthique de ce débat.

De l'esprit de cet entretien découlent les conseils qui suivent. Ne pas se démobiliser (ce qui se marque en général par une perte de rythme dans le dialogue, un affaissement de la posture, un manque de conviction dans les réponses), même si on pense avoir tout donné pendant l'exposé, ou si au contraire on *croit* avoir raté la première partie de l'épreuve. Être attentif, positif et réactif devant les questions du jury, pour éviter les réponses qui se contenteraient de répéter ce

qui a déjà été exposé, les réponses évasives ou laconiques, les réponses mal ciblées, pire, les réponses défaitistes, dépitées ou agacées. Au besoin, demander ou proposer soi-même une reformulation de la question. Adopter un langage corporel, une élocution et une attitude mentale d'ouverture, pour entrer vraiment en dialogue et en confiance avec le jury. Conserver néanmoins le niveau de langue et la réserve qui conviennent à un futur enseignant, et ce jusqu'à la fin de l'entretien.

Venons-en à la question d'ouverture professionnelle qui termine l'entretien. Certains candidats s'en acquittent sur un ton monocorde et mécanique, comme d'une formalité qu'on peut satisfaire avec deux connaissances factuelles et trois principes généraux. Il est vrai qu'il est facile, somme toute, de baliser le champ des questions qui se poseront, une fois dans la carrière d'enseignant, même si les candidats n'ont pas tous encore une perception très juste des réalités scolaires. Donner une réponse *toute faite* sur la mixité, l'autorité, les évaluations, les fonctions du CPE ou l'organisation d'une sortie scolaire ? C'est possible, bien sûr, mais cela ne répond pas totalement à l'esprit du législateur qui a conçu l'épreuve, ni à l'attente du jury qui choisit la question. Il s'agit d'évaluer la façon dont les candidats commencent à interroger et intérioriser la complexité et les exigences des fonctions d'enseignant. Comment se préparent-ils personnellement ? Comment se représentent-ils les élèves, les fonctions d'un enseignant, la communauté éducative ? Comment se comporteront-ils par rapport à leur mission et leurs responsabilités ? Les connaissent-ils vraiment ? Pour ce faire, le jury partira une fois encore du dossier et de l'exposé du candidat, qui se trouvent d'une façon ou d'une autre en conflit, en défaut, en résonance ou en modèle par rapport au monde des élèves. Il n'y a donc pas de rupture entre l'étude du dossier dans l'exposé, le début de l'entretien et cette question pré-professionnelle : il y a un détour herméneutique et heuristique. Comme l'a montré Th. Pavel³⁷, la lecture des fictions littéraires, notamment celles qui renvoient à l'Antiquité, constitue une expérience de décentrement voire d'étrangement qui contribue dans les sociétés contemporaines, du moins, à la construction du *Je* et à la réévaluation du monde empirique. Se livrant à l'étude d'un dossier, au fil de la séquence, l'enseignant et sa classe sont exposés à une situation éthique de ce type : elle les conduit inmanquablement à tenter l'identification aux valeurs, aux représentations, aux connaissances portées par l'œuvre littéraire, ce qui les pousse ensuite à interroger et définir leur propre situation dans le monde empirique. Un dossier sur la rhétorique, destiné à une classe de Première, a tout particulièrement créé les conditions de cette mise en tension de l'univers porté par les textes et du monde contemporain. Y figurait un extrait du discours que Tite-Live prête à Caton, lorsqu'il s'opposa aux revendications des épouses romaines, demandant l'abrogation de la loi Oppia, vingt ans après les conditions qui l'avaient justifiée. Y figurait également l'exorde du *Pro Caelio* de Cicéron, où, par l'ironie, le *patronus* cherche à minimiser la gravité de l'affaire – son client était accusé par son ancienne maîtresse Clodia, sans doute par esprit de vengeance et pour le freiner dans ses ambitions, d'empoisonnement dans une affaire politique de premier plan. La tonalité des textes, très virulente dans le cas de Caton, très ironique chez Cicéron, a gêné les candidats lorsqu'ils ont dû déterminer si les causes en présence étaient justes ou non. Ce qui a plus encore gêné les candidats, c'était le double rôle politique de la rhétorique, celui qu'elle détient, celui qu'elle confère. Ils ont eu tendance à gommer les nuances de ces situations : Cicéron, homme politique de premier plan, certes, n'est-il pas un *homo novus* ? Ils ont par conséquent porté sur l'art oratoire et la rhétorique, plus ou moins assimilés, un jugement très négatif, considérant que cela constituait aux mains de ceux qui en avaient la maîtrise – identifiés aux « puissants » – un instrument de domination. Le jury a par conséquent fait porter la question d'ouverture

³⁷ *L'art de l'éloignement, Essai sur l'imagination classique*, Gallimard, folio essais, 1996 ; *Comment écouter la littérature ? Leçon inaugurale*, Collège de France, 2006.

professionnelle sur l'égalité des chances, valeur démocratique que l'École a fait sienne pour lutter contre les inégalités de fait.

Conclusion

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont été admis lors de cette session 2018. Il leur souhaite de mener leur carrière avec conviction et enthousiasme devant les élèves qui leur seront confiés. Il présente également aux candidats de la session 2019 tous ses encouragements et ses vœux de réussite. Les textes de Virgile et de Sénèque étudiés ci-dessus leur adressent, de sa part, des recommandations profitables pour leur année de préparation. Le jury terminera toutefois ces pages sur une citation de Quintilien. Elle donnera une idée de l'esprit humaniste qui l'anime quand il accueille les candidats : il cherche des qualités humaines qui sauront porter les qualifications de l'enseignant.

Le sérieux <du maître> ne sera pas morose, ni son affabilité relâchée, de peur que l'un n'engendre l'antipathie, l'autre le mépris. Il devra parler très souvent de l'honnête et du bien ; plus il aura donné d'orientations, moins il infligera de punitions ; sans jamais s'emporter, ni cependant jamais fermer les yeux sur les fautes sans les reprendre, qu'il soit simple dans son enseignement, résistant au travail, assidu, mais non excessif. Qu'il réponde de bonne grâce aux questions et qu'il interroge même spontanément ceux qui ne questionnent pas. En louant les exposés de ses disciples, qu'il ne soit ni mesquin ni prodigue, car cela engendre, là, le dégoût du travail, ici, l'assurance. En rectifiant les erreurs, il se gardera d'être acerbe et il ne sera pas du tout offensant ; car ce qui écarte, à vrai dire, bien des élèves de l'étude, ce sont des réprimandes qui ont un air d'hostilité. Bien plus, lui-même, il doit chaque jour parler une fois ou, mieux, plusieurs fois, afin que ses auditeurs emportent avec eux ses paroles. Sans doute la lecture fournit-elle en effet assez d'exemples à imiter, mais la parole vivante est, comme on dit, un aliment plus nutritif, surtout quand c'est celle d'un maître, pour qui ses élèves, s'ils sont bien formés, ont et de l'affection et du respect.

Institution oratoire, II, 2, 4-8. Trad. J. Cousin, Les Belles lettres, 1976.

Annexe 1 : Exemple de bordereau pour la session 2020

Rappel concernant les nouveaux programmes de seconde et de première : Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

- Programme d'enseignement de spécialité de littérature et langues et cultures de l'Antiquité de la classe de première de la voie générale. Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019 (NOR MENE1901582A)
- Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première de la voie générale. Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019 (NOR MENE1901579A)

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :

« LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ POUR LETTRES CLASSIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Textes latins (*ou* Textes grecs)

Texte 1 –

Texte 2 –

Texte 3 –

Documents complémentaires

Document –

Texte –

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement optionnel du latin [/ du grec] en classe de ... [de l'enseignement de LLCA – latin [/ - grec] en classe de première] et plus particulièrement de l'objet d'étude « ... », 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 [/des textes grecs] incluant l'étude d'un fait de langue pertinent pour son interprétation.

Le

2020

Signature du candidat :

Annexe 2 : Références des sujets de la session 2019 mentionnés dans le présent rapport (extraits des bordereaux ; sujets classés par ordre croissant des niveaux de classes)

Textes

- Texte 1 – Ovide (43 av. J.-C.-17 ou 18 ap. J.-C.), *L'art d'aimer*, III – v. 193-217. Trad. H. Bornecque, revue par Ph. Heuzé, CUF, Les Belles-Lettres, Paris, 2010.
- Texte 2 – Sénèque (4 av. J.-C.-65 ap. J.-C.), *Lettres à Lucilius*, XI-86 (11-13). Trad. H. Noblot, CUF, Les Belles-Lettres, Paris, 1969.
- Texte 3 – Pline l'Ancien (23-79 ap. J.-C.), *Histoire naturelle*, XXVIII, 50 (12). Trad. E. Littré, CUF, Les Belles-Lettres, Paris, 2016.
- Texte 4 – Martial (vers 40-vers 104 ap. J.-C.), *Epigrammes* III, 42 – III, 43 – V, 43 – VI, 12. Trad. H.-J. Izaac, CUF, Les Belles-Lettres, Paris, 1930.

Documents complémentaires

- Document – Photogramme tiré de *Brazil*, film de Terry Gilliam, 1985.
- Texte complémentaire – Charles Baudelaire, "Éloge du maquillage " dans *Le Peintre de la vie moderne*, 1885.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de **Cinquième** et plus particulièrement de l'objet d'étude « Vie privée et vie publique : la vie quotidienne », vous analyserez le corpus proposé. (...)

Textes

- Texte 1 – Platon (428-348 av. J.-C.), *Le Banquet*, 216d-217a. Trad. Paul Vicaire, CUF, 1989.
- Texte 2 – Xénophon (vers 430-vers 355 av. J.-C.), *Les Mémorables*, I, 4-7. Trad. Louis-André Dorion, CUF, 2000.
- Texte 3 – Aristophane (vers 445-vers 380 av. J.-C.), *Les Nuées*, v. 218-238. Trad. Victor-Henry Debidour, Gallimard, 1965.

Documents complémentaires

- Document – Jacques-Louis David (1748-1825), *La Mort de Socrate*, 1787, huile sur toile, 130 x 196 cm, New-York, Metropolitan Museum of Art.
- Texte – François Rabelais (1483-1553), Gargantua, 1534, Prologue de l'auteur (translation en français moderne de Guy Demerson, 1995).

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de **Troisième** et plus particulièrement de l'objet d'étude « Vie privée, publique et intellectuelle : Grandes figures de la Grèce ancienne », vous analyserez le corpus proposé. (...)

Textes

Texte 1 – César (100-44 av. J.-C.), *Commentaires sur la guerre civile*, I, X-XI. Trad. Pierre Fabre, CUF, 1954.

Texte 2 – Lucain (39-65), *La Pharsale*, I, v. 183-205. Trad. A. Bourgery, CUF, 1958.

Texte 3 – Suétone (vers 70-vers 122), *Vies des douze Césars*, « Vie de Jules César », XXXI-XXXIII. Trad. Henri Ailloud, CUF, 1954.

Documents complémentaires

Document – Dessin anonyme : « Gestes célèbres – César franchit le Rubicon », début du XX^e siècle.

Texte – Pierre Corneille (1606-1684), *La Mort de Pompée*, 1644, Acte I, scène 1, v. 1-28.

Sujet : Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de **Troisième** et plus particulièrement de l'objet d'étude « De la République au Principat : Les crises de la fin de la République », vous analyserez le corpus proposé.

Textes

Texte 1 - SUÉTONE (69-125 ap. J.-C.), « Vie du divin Titus », VII, in *Vie des douze Césars*, tome 3. Trad. Henri Ailloud, Les Belles Lettres, 1980.

Texte 2 - TACITE (vers 55-120 ap. J.-C.), *Histoires*, II, 2. Trad. Henri Goelzer, Les Belles Lettres, 1978.

Texte 3 – EUTROPE, (vers 316-380 ap.J.-C.), *Abrégé de l'histoire romaine*, VII, 14. Trad. N.-A. Dubois, Paris, Garnier, 1865

Documents complémentaires

Texte - Lucien JERPHAGNON, *Histoire de la Rome antique. Les armes et les mots* - Ch. IX, « L'empire normalisé, Rome sous les Flaviens », pp. 284-285 : « Les héritiers : Titus et Domitien ». Éd. Taillandier, coll. Pluriel, 1987.

Document – Mimmo JODICE (1934-), « Alba Fucens Angizia », 2008, photographie, Exposition *Figure del mare*, Capri, 2010.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de **Seconde** et plus particulièrement de l'objet d'étude « Figures héroïques et mythologiques : des histoires légendaires aux légendes historiques », vous analyserez le corpus proposé. (...)

Textes

Texte 1 – Cicéron (106 - 43av. J.-C.), *De la République*, livre II, 7-8. Trad. Charles Appuhn, Editions Garnier, 1954.

Texte 2 – Tite-Live (59 av. J.-C. - 17ap. J.-C.), *Histoire romaine*, Livre I, 9. Trad. Gaston Baillet, CUF, 1940.

Texte 3 – Ovide, (43av. J.-C. - 17 ap. J.-C.), *L'Art d'aimer*, I, 101-134. Trad. Henry Bornecque, CUF, 8ème édition revue et corrigée par Philippe Heuzé, 7ème tirage, 2016.

Documents complémentaires

Document – Pablo Picasso (1881-1973), *L'enlèvement des Sabines*, 1962. Huile sur toile, 97x130 cm, Paris, Centre Pompidou - Musée national d'art moderne.
Texte – Jean Racine (1639-1699), *Andromaque*, III,8, v.992-1011.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de **Seconde** et plus particulièrement de l'objet d'étude « Figures héroïques et mythologiques : des histoires légendaires aux légendes historiques », vous analyserez le corpus proposé. (...)

Textes

Texte 1 – Eschyle, *Les Perses*, v. 598-622, texte établi et traduit par Paul Mazon, CUF, (1920) 1995.
Texte 2 – Pausanias, *Description de la Grèce*, VI, « Elide », II, 11, 5-8, texte établi par M. Casevitz et traduit par J. Auberger, CUF, (1992) 2005.
Texte 3 – Platon, *Théétète*, 176a-c, texte établi par A. Diès, CUF, (1926) 2003 et traduit par M. Narcy, Flammarion, 2008.

Documents complémentaires

Texte – Sénèque, *L'Apocoloquintose du divin Claude*, I-II, texte traduit par R. Waltz, CUF, 1966.
Document – Jean-Auguste-Dominique Ingres, *Napoléon Ier sur son trône impérial*, 1806.

Sujet : Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de **Seconde** et plus particulièrement de l'objet d'étude « L'homme grec : les pratiques religieuses », vous analyserez le corpus proposé. (...)

Textes

Texte 1 – Euripide (480 av. J.-C. – 406 av. J.-C.), *La folie d'Héraclès*, v. 610-628. Trad. H. Berguin, Paris, Garnier, 1954-1955.
Texte 2 – Sophocle (495 av. J.-C. – 406 av. J.-C.), *Les Trachiniennes*, v. 346-370. Trad. R. Pignarre, Paris, Garnier Flammarion, 1964.
Texte 3 – Aristophane (445 av. J.-C. – vers 380 av. J.-C.), *Les oiseaux*, v. 1574-1590. Trad. H. Van Daele, Paris, Les Belles Lettres, 1928.

Documents complémentaires

Document – Pierre-Paul Rubens (1577-1640), *Hercule étouffant le lion de Némée* (vers 1600). Huile sur toile, 136x171cm. Musée national d'art de Roumanie, Bucarest.
Texte – Heiner Müller (1929-1995), *Héraclès 5*, scène 1 (1964). Traduit de l'allemand par J. Jourdeuil & H. Schwarzingler. Paris, Les Éditions de Minuit, 1985.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de **Seconde** et plus particulièrement de l'objet d'étude « Figures héroïques et mythologiques – Héraclès », vous analyserez le corpus proposé. (...)

Textes

Texte 1 – Tite-Live, *Ab Urbe Condita*, XXXIV, 1-2, texte établi par J. Briscoe et traduit par A. Flobert.

Texte 2 – Cicéron, *Pour Caelius*, I, 1, texte établi et traduit par J. Cousin, CUF, (1959) 2002.

Texte 3 – Anonyme, *Rhétorique à Herennius*, I, 6-8, texte établi et traduit par G. Achard, CUF, 1989.

Documents complémentaires

Texte – Ernest Pinard, *Réquisitoire contre C. Baudelaire*, 20 août 1857 (texte publié dans *La Revue des Grands Procès*, 1885).

Document – R. Goscinny et A. Uderzo, *Les Lauriers de César*, 1972.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du latin en classe de **Première** et plus particulièrement de l'objet d'étude « La rhétorique : apprentissage de la rhétorique », vous analyserez le corpus proposé.

Textes

Texte 1 – Platon (428-348 avt. J.-C.), *Le Banquet*, 203 c 5-203 e 3, éd. et trad. Léon Robin, Paris, Les Belles Lettres, CUF, 1929.

Texte 2 – Plutarque (45-127 ap. J.-C.), *Vies Parallèles*, « Vie d'Antoine », c. 26, texte établi par É. Chambry et R. Flacelière, trad. Anne-Marie Ozanam, Paris, Quarto Gallimard, 2011.

Texte 3 – Pseudo-Lucien (époque impériale romaine), *Les Amours*, c. 37, éd. et trad. d'É. Chambry révisée et annotée par A. Billaut et E. Marquis, Paris, Robert Laffont, 2015.

Documents complémentaires

Document – Sodoma II (dit), Bazzi Giovanni Antonio (1477-1549), « Vénus terrestre avec Eros et Vénus céleste avec Anteros et deux autres Cupidons dit Allégorie de l'Amour », Huile sur bois (plateau d'accouchée), diamètre : 0,61 m, Paris, Musée du Louvre.

Texte – Guillaume de Lorris et Jean de Meun, *Le roman de la Rose* (XIII^e siècle), texte édité et traduit par André Mary, Paris, Gallimard, 1949, p. 85-86.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du grec en classe de **Terminale** et plus particulièrement de l'objet d'étude « Interrogations philosophiques : l'homme et l'au-delà », vous analyserez le corpus proposé.

Les lecteurs trouveront ici l'ensemble des rapports d'Analyse d'une Situation Professionnelle pour le concours de Lettres Modernes.

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

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

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

Information importante pour la prochaine session

A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets des **épreuves orales d'ASP** du **concours Lettres modernes**. Tout en restant fidèles à leurs modalités et à leur esprit, les épreuves orales d'ASP, reposeront sur des dossiers qui **porteront exclusivement sur les niveaux de 6e à seconde (nouveaux programmes de français)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »
Rapport présenté par Cécile Yapaudjian-Labat et Rémi Poirier

Première partie : présentation de l'épreuve.

L'Analyse d'une Situation Professionnelle option Littérature et Langue Françaises (A.S.P. L.L.F.) est une épreuve exigeante. Elle requiert du candidat de solides connaissances et compétences d'ordre littéraire, culturel et linguistique mais nécessite aussi une réflexion didactique qui conduira à la mise en œuvre d'une proposition de séquence d'enseignement. Les savoirs savants – l'analyse fine du ou des textes littéraires à étudier, la mise au jour de la cohérence et des enjeux du corpus – doivent en effet faire l'objet d'une transposition didactique visant à l'élaboration de savoirs à enseigner, de compétences à faire acquérir aux élèves en classe de français, en tenant compte des programmes¹ et en particulier de l'entrée de culture littéraire et artistique (au collège) ou de l'objet d'étude (au lycée) proposés dans le dossier.

S'il est attendu du candidat qu'il puisse analyser les grands textes littéraires de l'Antiquité à nos jours et qu'il soit apte à transmettre son savoir et son goût pour la littérature, le jury vérifie aussi ses qualités de communication et notamment ses capacités à entrer dans l'échange lors de l'entretien. Complète et complexe, l'épreuve de l'option de Littérature et Langue françaises, pour être bien maîtrisée, nécessite d'une part une lecture attentive des rapports de jury précédents, d'autre part un entraînement régulier, dans les conditions du concours.

La session 2019 confirme la bonne connaissance de l'esprit de l'épreuve pour la grande majorité des candidats. Des difficultés cependant persistent, nous y reviendrons. En outre, il nous a semblé important d'insister particulièrement dans le présent rapport, tout au long de notre développement, sur la question délicate du lexique et de son traitement par les candidats, qu'il s'agisse du lexique dans les textes, du vocabulaire des candidats ou des modalités d'apprentissage du lexique dans les séquences d'enseignement². Il n'est pas nécessaire en effet

¹ Les programmes doivent être bien connus des candidats. Le *Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015* est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Ces nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2016. On peut les consulter aux adresses suivantes : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 ; http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717

Les programmes du lycée en vigueur jusqu'à cette session de 2019 étaient définis dans le *Bulletin Officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010* consultable à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/cid53354/au-bo-special-n-9-du-30-septembre-2010-programmes-d-enseignement-du-lycee.html>.

De nouveaux programmes du lycée entreront en vigueur à la rentrée de septembre 2019 pour les classes de seconde et de première, en septembre 2020 pour la classe de terminale. Ils sont définis par le *BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019* et par le *BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019* consultables aux adresses suivantes : https://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html?pid_bo=38502 et <https://www.education.gouv.fr/cid144071/les-nouveaux-programmes-de-la-classe-terminale-des-voies-generale-et-technologique.html>. La session 2020 d'A.S.P. L.L.F. se fondera donc sur ces nouveaux programmes.

² D'emblée, une mise au point terminologique s'impose : les termes « lexique » et « vocabulaire » sont employés concurremment dans l'usage commun. Il faut pourtant les distinguer : le lexique est composé de tous les mots des différents domaines de l'expérience humaine, représentés en langue. Il est défini, en linguistique, comme l'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables d'une langue, considéré abstraitement comme une des

de rappeler combien les enjeux de compréhension et d'expression qui touchent à l'apprentissage du lexique et donc à son enseignement sont cruciaux¹.

C'est à partir de cette orientation lexicale que sont présentées les attentes du jury concernant tant l'exposé que l'entretien. Pour la mettre en évidence, nous avons encadré les passages plus spécifiquement consacrés au lexique. Nous tenons ici à remercier tous les membres du jury des commissions d'A.S.P. L.L.F. nous ayant fait part de leurs remarques sur la session. Ces dernières nourrissent les commentaires qui suivent.

1.1 : Définition et modalités de l'épreuve

Les modalités et objectifs de l'épreuve sont définis dans l'annexe 1 de l'arrêté du 19 avril 2013³. Le candidat à l'épreuve d'A.S.P. L.L.F. dispose de trois heures de préparation pour analyser le dossier qui lui aura été fourni. Ce dernier est composé d'un à cinq textes littéraires accompagnés d'un ou plusieurs documents complémentaires, iconographiques ou textuels. Les candidats auront à analyser les textes, proposer une problématique puis élaborer un projet de séquence d'enseignement pour une classe de français du collège ou du lycée, le dossier précisant le niveau de classe et l'entrée du programme concernés. La séquence devra comporter obligatoirement une séance développée et une séance de langue. À l'issue du temps de préparation, le candidat expose son analyse en trente minutes maximum devant un jury composé de deux personnes. Après un court temps de délibération au cours duquel le jury fixe une note plancher, le candidat revient dans la salle pour un temps d'entretien de trente minutes également.

1.2 : Retour sur la session 2019

Nombre de candidats A.S.P. L.L.F. : 1012
Moyenne de l'épreuve : 9.91
Nombre de reçus via l'option LLF : 602

1.2.1 : L'exposé

Les modalités de l'épreuve sont dans l'ensemble connues des candidats qui, dans la plupart des cas, présentent les textes du dossier, proposent une problématique puis développent une séquence d'enseignement. Certaines prestations se caractérisent par une véritable finesse dans l'analyse littéraire et linguistique des textes alliée à une intelligence de la transposition didactique, à une réelle prise en compte des objectifs d'apprentissage des élèves. Tous les candidats cependant ne parviennent pas à cet équilibre. Trois travers majeurs ont été relevés cette année :

- **L'étude des textes sans perspective littéraire :**

Comme y invitent les programmes du collège comme du lycée, les textes littéraires étudiés doivent s'inscrire dans des questionnements présentant la lecture et la littérature « comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponses aux questions que se

composantes formant le code de cette langue. Quant au vocabulaire, il est la réalisation effective du lexique, ce dernier renvoyant à la somme des vocabulaires utilisés.

¹ Ces enjeux nous sont rappelés dans le *Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018* portant sur l'« Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française ». En ligne à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128707

³ Consultable à l'adresse suivante :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&categorieLien=id>

pose l'être humain, sans oublier les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français⁴ ». Or, il est à déplorer que beaucoup de candidats justement oublient les enjeux littéraires pour se consacrer exclusivement aux questions de société et aux enjeux politiques suscités à juste titre par les textes à étudier. Plusieurs dossiers portant sur le rapport de l'homme à la nature ou encore sur la condition de la femme ont conduit les candidats à proposer dans la classe des débats sur l'écologie ou le féminisme – et pourquoi pas, bien sûr – mais sans penser à faire dialoguer la littérature et ses pouvoirs avec les sujets sociétaux abordés.

- **L'hypertrophie de la partie consacrée à la présentation des textes suivie d'une séquence « coquille vide » :**

De trop nombreux candidats ont consacré cette année un temps bien trop long à la présentation des textes du corpus. Dans certains cas, ils se retrouvent alors à répéter, dans le descriptif de séquence, des points déjà abordés, donc redondants. Dans d'autres, par manque de temps, ils proposent un enchaînement de séances où seuls les objectifs sont annoncés mais aucune analyse des textes ni aucune activité n'est développée. Idéalement, le premier temps de présentation des textes et la mise en évidence de la cohérence et des enjeux du corpus à l'étude ne devraient pas excéder sept ou huit minutes pour permettre au candidat de développer ensuite sereinement la séquence d'enseignement. En outre, la présentation des textes sous la forme d'une synthèse, comme plusieurs candidats l'ont proposé, n'est pas à encourager : elle empêche de percevoir, le plus souvent, les spécificités de chacun des textes.

- **Un excès de détails d'ordre pédagogique :**

Si, dans la séquence d'enseignement qu'ils décrivent, il est attendu des candidats qu'ils s'interrogent sur les meilleurs choix de transposition didactique à opérer, qu'ils visent les connaissances et compétences que doivent acquérir les élèves, il ne leur est pas demandé en revanche de préciser les choix pédagogiques qu'ils adopteraient dans leur classe. Il n'est donc pas nécessaire d'indiquer au jury si les élèves travaillent individuellement, en groupes, en binômes ; si la classe est disposée en « U » ou en îlots ; si le tutorat et les autres modalités de différenciation pédagogique sont mis en œuvre dans la classe. Malheureusement, les candidats les plus attachés à ces précisions d'ordre pédagogique sont aussi souvent ceux qui négligent et l'analyse littéraire et linguistique des textes, et la réflexion didactique.

1.2.2 : L'entretien

Il consiste en un échange ayant pour point de départ des demandes de précision ou de rectification liées à l'analyse des textes et à la proposition de séquence présentées lors de l'exposé. À ces demandes se mêlent des questions d'ouverture culturelle (sur les mouvements esthétiques, le cinéma, l'histoire, la politique, l'histoire des arts, la philosophie...). Elles permettent au jury de vérifier les connaissances attendues d'un étudiant curieux se destinant à devenir un enseignant soucieux de proposer un enseignement riche à ses élèves. L'entretien se termine par une question dite d'« ouverture professionnelle ». Les sujets portent sur le rôle du professeur, sur le fonctionnement d'un établissement scolaire ou sur le système éducatif.

Cette étape de l'entretien est essentielle pour le candidat qui doit se montrer ouvert au dialogue, c'est-à-dire capable de revenir sur ses propositions et d'entrer dans l'échange de manière dynamique et constructive. C'est un potentiel futur collègue que le jury a en face de lui. Le candidat ne doit pas l'oublier. Certaines prestations, au cours desquelles les candidats ont témoigné de leurs capacités d'écoute et de réactivité, de leur plaisir à réfléchir sur les textes littéraires, ont conduit le jury à relever substantiellement la note plancher initialement proposée.

⁴ *Bulletin Officiel du 26 novembre 2011, op. cit., p. 246.*

Mais trop de candidats, manifestement insuffisamment préparés, semblent subir un interrogatoire et, incapables de réflexion, se contentent de répondre aux questions – lorsqu’ils y parviennent – sans pouvoir entrer dans l’échange. D’autres refusent le dialogue et se montrent rétifs à modifier leur point de vue alors que le jury les y incite pourtant. Le rapport de jury de 2018, dont la lecture est vivement recommandée, propose de nombreuses pistes pour se préparer au mieux à l’entretien⁵.

⁵ Il est consultable à l’adresse suivante : http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/externe/01/2/Rj-2018-capes-externe-lettres_1001012.pdf

Deuxième partie : les attentes du jury.

L'épreuve d'A.S.P. L.L.F. est orale : la manière dont le candidat se présente devant le jury et s'adresse à lui ne doit pas être négligée. Elle importe tout autant que ses connaissances et compétences littéraires, linguistiques ou didactiques.

2.1 : Postures et parlures du candidat :

2.1.1 : Une expression claire, un vocabulaire précis.

Les candidats sont confrontés à deux situations de prise de parole distinctes : la mise en voix de leur brouillon et l'échange lors de l'entretien. Dans les deux cas, on attend une expression claire et l'emploi d'un vocabulaire précis, adaptés à la situation de communication mais aussi orientés vers la future prise en charge d'une classe. Or, plusieurs maladresses méritent d'être signalées :

- **Des marques de relâchement dans l'expression et le registre de langue** : il n'est pas nécessaire, pendant l'exposé, de ponctuer le passage d'une séance à une autre par *hop hop hop !* Par ailleurs, l'emploi de termes familiers voire grossiers est rédhibitoire⁶ : le jury recrute de futurs enseignants. Ces derniers se doivent d'être irréprochables dans leur langage qui aura valeur de modèle devant les élèves. Qu'ils évitent donc de déclarer qu'ils « s[e sont] bien marré[s] » à la lecture d'un extrait de *Belle du Seigneur* ; qu'ils trouvent le terme qui remplacera le « truc » ; qu'ils essaient de ne pas ponctuer leur exposé des formules orales à la mode telles que « du coup » ou « au final » ; qu'ils cherchent d'autres marques d'assentiment que « ok » ou « ouais ».
- **Des confusions lexicales** : elles sont de deux ordres. Des termes polysémiques sont parfois employés sans en mesurer les enjeux : les mots « classique », « baroque », « romantique », « tragique », « lyrique » se trouvent fréquemment mobilisés dans leur seule acception courante alors que, dans le domaine de l'analyse littéraire, ces termes ont une signification précise et le plus souvent complexe. De même, le mot « discours » fait l'objet de très nombreuses confusions. Est-il employé pour traiter des paroles rapportées ? pour étudier l'opposition discours/récit ? pour s'intéresser à la dimension argumentative – discursive – d'un texte ? Ou encore : l'expression « point de vue » est-elle synonyme de « thèse » ou bien de « focalisation » ? Le candidat doit préciser le sens qu'il donne à ces termes. Le jury y sera très attentif. Un futur enseignant doit en effet avoir le souci du mot juste. Par ailleurs, des erreurs sur un certain nombre de paronymes ont été relevées : « éloge/élégie » ; « adhérence/adhésion » ; « recueillement/recueil » ; « dépression/dépréciation » ; « acception/acceptation ».
- **Un vocabulaire pauvre et imprécis** : les candidats possédant une langue affinée sont ceux qui se repèrent le mieux dans le texte littéraire, dont ils saisissent toutes les subtilités. En revanche, les candidats au vocabulaire restreint et redondant ont souvent des difficultés à comprendre les textes ou du moins à les caractériser. Dans un extrait d'*Atala* de Chateaubriand décrivant les branches d'un chêne recouvertes d'une mousse blanche flottant au vent, un candidat ne parvient pas à faire vivre les comparaisons avec la dentelle ou avec un fantôme que propose le texte et se contente de les citer. Il faut parfois se faire conteur, amplifier, déplier ce que le texte évoque pour que les images vivent. Le jury ne peut se contenter d'un « vous voyez ce que je veux dire ! ».

2.1.2 : La voix, le regard, le corps : de l'assurance, sans présomption.

Le jury comprend bien l'appréhension légitime de certains candidats manifestement diminués

⁶ Inutile au candidat de lancer un « Putain ! », même marmonné, lorsque le jury lui signale qu'il ne lui reste que cinq minutes de temps de parole.

par leur anxiété. Toutefois, un concours – un oral en particulier – se prépare tout au long de l'année. Cet entraînement devrait permettre à tous de gagner en assurance, celle-ci étant attendue chez un futur enseignant. Ainsi, le jury sera sensible à :

- une voix audible et posée, un débit contrôlé, un énoncé bien articulé.
- un candidat qui ne fuit pas le regard des deux membres du jury mais qui au contraire le recherche. Le jury doit percevoir dans le regard du candidat son désir de communication et de conviction. La lecture des notes de préparation, tête baissée, est à proscrire.
- un exposé et un entretien vivants et énergiques au cours desquels le candidat ne fait preuve ni de timidité excessive, ni de présomption.
- une tenue vestimentaire adaptée à la situation⁷.

2.2 : L'exposé (1) : des textes littéraires à analyser

Comment commencer ? Les candidats ont toute liberté pour structurer leur exposé comme ils le souhaitent. Cependant, en introduction, le jury attend une présentation du ou des textes du corpus qui ne se résume pas à la lecture du titre, de l'auteur et de l'année de publication. Inversement, une analyse trop approfondie des textes en introduction fait prendre le risque au candidat de ne plus avoir rien à dire – ou de se répéter – dans le développement de la séquence. Il convient ainsi de présenter chacun des textes du point de vue de son thème, son genre, son mouvement esthétique, son registre⁸, le contexte de sa production s'il y a lieu, en mettant en évidence le problème singulier qu'il pose. Cette première lecture des textes conduira le candidat à mettre en évidence la cohérence du corpus et les enjeux qu'il comporte. Mais pour ce faire, le candidat doit avoir acquis, au cours de sa formation, un certain nombre de connaissances culturelles, littéraires et linguistiques.

Dans cette perspective, bien sûr, la priorité pour le candidat est de lire – et relire – les textes littéraires, en particulier ceux qui sont cités dans les programmes du collège et du lycée. Il doit en outre pouvoir inscrire ces textes dans un contexte historique. Ainsi, dans un dossier destiné à une classe de troisième, un candidat a confronté dans son introduction un extrait du *Feu* (1916) de Barbusse à un passage du roman de Jean Échenoz, *14* (2012). Il a montré très justement que l'on ne rend pas compte de l'expérience de la Grande Guerre de la même manière selon qu'on l'a vécue soi-même et que l'on tente de la décrire presque à chaud – comme Barbusse –, ou qu'on l'appréhende avec un recul de presque cent ans et grâce à une connaissance livresque très documentée – comme Échenoz.

À ces connaissances, doivent s'adjoindre des savoirs assurés plus spécifiquement littéraires sur les genres, les mouvements littéraires et culturels et les registres⁹. Ces savoirs permettront au candidat de faire dialoguer les différents textes d'un dossier¹⁰.

2.2.1 : La connaissance des genres :

Si la typologie des textes littéraires a varié depuis Aristote, il est toutefois possible de répertorier les grands genres et formes ainsi que leurs traits distinctifs. Mais ce savoir sur les genres, indispensable aux candidats, devra être constamment réévalué à l'aune de chaque texte.

⁷ Les candidats doivent aussi savoir qu'il peut faire très chaud à Tours en juin dans les salles du concours.

⁸ Les caractéristiques des principaux registres – notamment lyrique, tragique, comique, épique, polémique – doivent être connues. Les questions du jury sur ce point ne manquent pas. La mise au jour des procédés de l'ironie fait aussi partie des demandes de précisions fréquentes à apporter lors de l'entretien.

⁹ Voir la note précédente.

¹⁰ Des indications bibliographiques précieuses sont fournies sur le sujet dans le rapport 2018.

La poésie¹¹.

Le genre poétique est sans doute celui que les candidats ont le plus de difficultés à appréhender. Ils semblent parfois totalement ignorer ses spécificités comme ses outils d'analyse. De nombreuses prestations se limitent à la seule question du sens – comme s'il était stable et univoque – et recourent peu ou prou aux mêmes outils d'analyse que pour le roman ou le théâtre. Or, il n'est pas envisageable qu'un candidat confronté à un corpus poétique n'aborde jamais la prosodie (l'organisation des sonorités vocaliques et consonantiques, les rimes, les accents, la métrique, le rythme), ne tienne pas compte de la dimension plastique et sonore du langage poétique, ne soit pas attentif aux connotations, aux images, à la portée éventuellement métapoétique. Des notions techniques et esthétiques sont parfois insuffisantes voire inconnues, comme la distinction entre vers mesuré, vers libre, vers blanc, verset, poème en prose, ce qui place certains candidats dans un grand embarras. Plus précisément, plusieurs d'entre eux cette année ont curieusement confondu le poème en prose et le poème en vers libres.

Les formes du récit¹².

Si le genre narratif est le plus familier des candidats, la session 2019 ne laisse pas d'indiquer que sa caractérisation rigoureuse est variable. Une tendance est fréquemment relevée qui consiste à faire du narrateur un double de l'auteur, sans que les candidats s'interrogent sur les jeux polyphoniques, notamment sur la présence d'un discours ironique qu'ils ont les plus grandes peines à repérer. Beaucoup des éléments d'analyse du récit sont en outre mal maîtrisés : la distinction histoire/récit/narration, les focalisations, les paroles rapportées, les vitesses du récit, les valeurs des temps. Un futur enseignant de lettres doit pourtant pouvoir s'appuyer sur ces outils non seulement pour interpréter les formes et genres narratifs mais aussi pour mener à bien la transposition didactique attendue dans la présentation de la séquence.

Le théâtre¹³.

Le théâtre repose sur les pouvoirs de la parole vivante et met en jeu toutes les stratégies de domination, de séduction, de mensonge, de perturbation de la communication. Le jury attend donc que les candidats puissent interpréter le contenu verbal explicite, mais aussi les sous-entendus et les dynamiques argumentatives. Ainsi, dans la scène 9 de l'acte III du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais, le personnage de Suzanne tend un piège au comte Almaviva : elle joue un rôle, affectant de consentir, avec soumission, à un rendez-vous qui compromettrait le comte aux yeux de la comtesse. Les didascalies indiquent « baissant les yeux » puis « les yeux baissés ». Ces signes paraverbaux prolongent la feinte des paroles de la servante qui donne l'image d'une victime résignée : « Et n'est-ce pas mon devoir d'écouter Son Excellence ? ». On attendait ici du candidat une perception assurée de l'écart entre les apparences et les intentions réelles du personnage.

En outre, la double énonciation est une notion fréquemment convoquée, mais rarement à bon escient. Les candidats sont invités à approfondir leurs connaissances du langage dramatique et des enjeux que soulève la représentation théâtrale.

¹¹ Quelques conseils de lecture : Jean-Louis Joubert, *Genres et formes de la poésie*, A. Colin, « U Lettres », 2003 ; Michel Jarrety, *La poésie française depuis le Moyen Âge*, PUF, « Quadrige manuels », rééd. 2017. Bernard Dupriez, *Gradus, les procédés littéraires*, 10/18, rééd. 2019 ; Brigitte Buffard-Moret, *Précis de versification avec exercices corrigés*, A. Colin, coll. « Cursus », 2004.

¹² Les candidats pourront lire : Henri Godard, *Le Roman mode d'emploi*, Gallimard, « Folio-essais », 2006 ; Gérard Genette, *Figures III*, Seuil, 1972 ; Louis Baladier, *Le récit, Panorama et repères*, éd. S.T.H, 1991.

¹³ Quelques suggestions de lecture : Catherine Naugrette, *L'Esthétique théâtrale*, A. Colin, coll. « Cursus », rééd. 2010 ; Marie-Claude Hubert, *Le Théâtre*, A. Colin, coll. « Cursus », rééd. 2018 ; Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, PUF, coll. « Quadrige », rééd. 2016 ; J.-P. Ryngaert, *Lire le théâtre contemporain*, A. Colin, coll. « Lettres Sup », 2005.

Les argumentations directe et indirecte¹⁴.

L'argumentation n'est pas un genre en tant que tel, c'est un creuset hybride. De nombreux corpus ont mis en tension des formes d'argumentation directe et indirecte. Du point de vue énonciatif, un énoncé proféré par un personnage fictif et une réflexion auctoriale ne s'inscrivent pas dans le même environnement et n'ont pas la même valeur. Le propos du personnage est porté par le mouvement et les données du récit, alors que le texte d'idées expose une prise de position intellectuelle assumée, à l'écart de toute contingence fictionnelle. Le jury a apprécié les prestations qui ont su faire cette distinction¹⁵. En outre, il a été sensible à celles qui ne se sont pas contentées d'exposer la thèse et les arguments des textes d'idées proposés mais qui se sont appuyées aussi sur des outils rhétoriques fiables. *A contrario*, certains candidats ont eu recours à la rhétorique antique pour étudier des textes qui ne se prêtaient pas à une telle analyse.

2.2.2 : Les mouvements littéraires et culturels.

Un futur enseignant doit pouvoir ancrer un texte dans son temps, dans une sensibilité et un contexte socio-historique précis. Les objets d'étude des programmes du lycée s'inscrivent d'ailleurs dans des périodes délimitées. Il en va de même avec les programmes de collège qui orientent les enseignants vers des périodes identifiables de l'histoire des genres, des goûts et des structures politiques. Dans les dossiers, une amplitude chronologique marquée incitera le candidat à mettre au jour les évolutions formelles et thématiques tandis qu'un corpus plus synchronique l'invitera à saisir le goût d'un temps donné.

Toutefois, des maladresses regrettables ont été relevées. L'une d'elles consiste à associer un texte à un mouvement sans prudence critique. Un texte du XVII^e siècle n'est pas forcément « classique¹⁶ » ; un écrivain du XVIII^e siècle n'est pas nécessairement un philosophe des Lumières défenseur de la raison. Dans un dossier portant sur le bonheur, à destination d'une classe de seconde, une page tirée du *Discours sur le Bonheur* (1746) de Madame du Châtelet détonne par rapport aux enjeux du mouvement des Lumières : cette femme pourtant éclairée encourage à « être susceptible d'illusions, car nous devons la plupart de nos plaisirs à l'illusion [...]. Loin donc de chercher à la faire disparaître par le flambeau de la raison, tâchons d'épaissir le vernis qu'elle met sur la plupart des objets ». Plusieurs candidats se sont appuyés sur ce passage pour affirmer – à tort – que Madame du Châtelet n'appartenait pas aux Lumières, caractérisées selon eux par la prééminence exclusive de la raison.

En revanche, le jury a apprécié une référence nuancée aux mouvements esthétiques : dans un sujet sur le dandysme¹⁷ en classe de troisième, les prestations les plus satisfaisantes ont su montrer, comme le corpus y invitait, que cette sensibilité du XIX^e siècle ne se limitait pas à une coquetterie vestimentaire. La centaine d'années sur laquelle s'étendait le corpus pouvait notamment permettre de saisir comment le dandysme s'émancipe progressivement du romantisme et acquiert une assise philosophique se manifestant par un refus radical du conformisme.

¹⁴ Pourra être lu avec profit : J.-J. Robrieux, *Rhétorique et argumentation*, A. Colin, coll. « Coursus », rééd. 2015.

¹⁵ Un corpus pour une classe de quatrième abordant le fait divers était ainsi constitué d'extraits de *Claude Gueux* de Victor Hugo (1834), de *La Séquestrée de Poitiers* d'André Gide (1930), d'un article de Marguerite Duras, « Sublime, forcément sublime Christine V. » (1985), et d'une page du roman d'Umberto Eco tirée de *Numéro zéro* (2015). C'est ce dernier texte, explicitement fictionnel, qui représentait un écart marqué par rapport à la démarche des autres auteurs qui commentaient des faits divers authentifiés (même si la part de fiction est indéniable dans le texte d'Hugo).

¹⁶ Pour une mise au point sur la notion : Alain Génétiot, *Le Classicisme*, PUF, « Quadrige Manuels », 2005.

¹⁷ Le dossier rassemblait des extraits tirés de *Gobseck* d'Honoré de Balzac, du « Rideau cramoisi » tiré des *Diaboliques* de Jules Barbey d'Aurevilly, du *Portrait de Dorian Gray* d'Oscar Wilde, du *Côté de Guermantes* de Marcel Proust, et de deux documents complémentaires : un passage du « Peintre de la vie moderne » tiré de *L'Art romantique* de Baudelaire, et une reproduction du tableau *Le Comte Robert de Montesquiou* de Giovanni Boldini.

Ainsi, le jury suggère aux candidats d'éviter les analyses qui descendent des connaissances qu'ils ont d'un mouvement littéraire vers le texte à étudier. Le propos est alors corseté par des catégorisations toutes faites (« le romantisme, c'est l'expression lyrique du moi »). Il semble bien plus convaincant de remonter du texte vers le mouvement littéraire et de montrer comment chaque extrait se révèle, éventuellement, comme lieu critique du mouvement. D'ailleurs, les plus belles réussites des candidats viennent parfois de textes peu connus qui les incitent à une lecture plus spontanée et les dissuadent de recourir à des analyses stéréotypées.

2.3 : L'exposé (2) : une séquence d'enseignement à élaborer

Les rapports des sessions précédents ont longuement détaillé les attentes du jury concernant la phase de l'exposé consacrée à la présentation de la séquence. Nous nous contentons de quelques remarques propres à la session 2019.

2.3.1 : Le problème de la problématique

Qu'est-ce qu'une problématisation réussie ? Elle doit d'abord découler de la présentation préalable du ou des textes et de la mise en évidence de la cohérence et des enjeux du corpus. La problématique proprement dite saisit ensuite, en une question clairement formulée, ces grands enjeux tant littéraires, esthétiques qu'anthropologiques, en les articulant à l'objet d'étude (au lycée) ou au questionnement (au collège) proposé par le dossier. Le jury attend donc que la problématique fasse apparaître l'unité (souvent thématique) du dossier, mette en avant sa singularité littéraire et s'accorde à l'objet d'étude ou au questionnement.

Nombreux sont les exemples de problématiques de séquence ayant emporté l'adhésion du jury. En voici deux : dans un dossier (niveau quatrième, « Dire l'amour ») constitué de poèmes de Marot, Musset, Aragon et James Sacré autour du thème de l'absence de la femme aimée, la problématique suivante a été proposée : « En quoi la diction du manque amoureux peut-elle convertir le vide en plein ? » La problématique ici adoptée rend parfaitement compte des enjeux d'un corpus de poèmes amoureux dans lequel l'écriture compense l'absence de l'autre, absence qui féconde l'inspiration poétique. À partir d'un corpus destiné à une classe de troisième portant sur la figure du scientifique (Balzac, *La Recherche de l'Absolu* ; Verne, *Cinq semaines en ballon* ; Flaubert, *Bouvard et Pécuchet* ; Zola, *Le Docteur Pascal*), un candidat s'est demandé : « Comment s'exprime le point de vue de la littérature sur la science, domaines traditionnellement opposés ? » Cette problématique a l'avantage de véritablement problématiser, en relevant l'opposition intrinsèque au sujet. Mais avant tout, elle invite à réfléchir au regard que pose la littérature sur les sciences, entre imitation et rapprochement, dans le cadre du réalisme et surtout du naturalisme qui prend la science pour modèle.

Cependant, le jury a également relevé des défauts récurrents dans les problématiques les moins convaincantes :

- **celles qui se dévident en plusieurs questions :**

La longueur excessive, le manque de concision et de cohérence rendent souvent l'énoncé de la problématique tout simplement incompréhensible et trahissent l'incapacité du candidat à saisir l'enjeu essentiel du dossier.

- **celles qui exposent une question si générale qu'elle pourrait convenir pour tous les sujets portant sur le même objet d'étude ou questionnement :**

Dans ce cas, la spécificité des textes soumis à l'examen est négligée. Ainsi, un sujet proposant le texte intégral *Memnon ou la sagesse humaine* de Voltaire pour une classe de seconde (« Genres et formes de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles ») ne pouvait se contenter de la problématique suivante : « En quoi l'argumentation passe-t-elle par le genre narratif ? », la véritable question posée par le texte, celle du bonheur, notamment dans son rapport aux

passions, se trouvant alors éludée. Si l'objet d'étude ou le questionnement doit guider la problématisation, il ne peut se substituer à elle¹⁸.

- **celles qui oublient la dimension littéraire des textes :**

Ces candidats, surtout pour les dossiers de niveau collège, en sont restés aux questions soulevées par les seules entrées d'ordre anthropologique et sociétal suggérées dans les programmes (tout particulièrement : « Vivre en société, participer à la société », « Se chercher, se construire », « Agir sur le monde », « La ville, lieu de tous les possibles ? »), sans les articuler à une approche littéraire des textes. Un corpus de niveau quatrième constitué de quatre poèmes portant sur la ville a ainsi été traité à partir de la problématique : « Quel est le degré de liberté du citadin dans la ville ? ». Ici, la manière de dire ou de montrer la ville à partir du genre poétique n'a tout simplement pas été interrogée.

- **celles qui ne tiennent pas compte de l'objet d'étude ou du questionnement :**

Il est bien rare alors que la réflexion sur les textes soit pertinente. Ainsi, un candidat s'est demandé, à partir d'un dossier portant sur l'objet d'étude de première « Le personnage de roman du XVII^e siècle à nos jours » et réunissant des textes de Louis-Ferdinand Céline, Roger Nimier et Claude Simon, « de quelle manière les représentations des horreurs de la guerre sont-elles un témoignage de l'incompréhension des artistes ? ». Son exposé n'a pas fait apparaître que les textes offraient un questionnement fécond à partir des notions de personnage, de héros et d'antihéros.

2.3.2 : Les éléments de présentation de la séquence

Une fois la problématique clairement énoncée et justifiée, le jury attend, avant la présentation de chacune des séances, que le candidat expose rapidement les grandes orientations de la séquence d'enseignement qu'il a préparée, avec souplesse et sans jargon inutile. Il lui est pour cela indispensable de bien connaître les textes officiels et les documents d'accompagnement¹⁹, ce qui lui permettra de bien saisir l'esprit des programmes et la réflexion littéraire et anthropologique qu'ils engagent²⁰. Plusieurs exposés ont proposé un titre à la séquence, ce qui est bienvenu. Mais si les candidats ne trouvent pas de formule heureuse, autant s'abstenir.

Il s'agit ensuite de justifier la place de la séquence dans la progression annuelle en précisant quelle séquence – et quel objet d'étude ou questionnement – a été précédemment étudiée, ce qui permet au candidat de déterminer les prérequis des élèves indispensables pour aborder la séquence qu'il s'apprête à développer.

Les objectifs majeurs à atteindre, dans les domaines de la lecture – objectifs méthodologiques et objectifs d'ordre culturel –, de l'écriture, de l'oral et de l'étude de la langue, sont ensuite présentés. Les candidats doivent veiller à ce que ces objectifs annoncés soient bien repris ensuite dans le descriptif de chacune des séances qui suivra. Attention tout de même à ne pas noyer le jury dans un flot d'objectifs et de compétences du *Socle commun de connaissances*,

¹⁸ En voici un exemple : dans un corpus destiné à une classe de première L consacré aux « Réécritures, du XVII^e siècle à nos jours » et constitué d'un extrait de *L'Étranger* de Camus et de trois passages de *Meursault, contre-enquête* de Kamel Daoud, la problématique de la séquence se limite à : « Dans quelle mesure les réécritures offrent-elles deux visions différentes ? ».

¹⁹ Nous renvoyons au rapport de la session 2017 qui indique les liens vers ces différents documents et met en relief leur intérêt.

²⁰ Voir sur ce point : Virginie Brinker et Geneviève di Rosa (coord.), « Enseigner la littérature avec et au-delà des programmes », *Le Français aujourd'hui*, n° 202, (3/ 2018). Ce numéro récent permet de comprendre l'esprit des programmes de collège de 2015 et de les mettre en perspective avec les principaux acquis de la didactique de la littérature. Au-delà de ces programmes, les contributions permettent de mieux saisir les enjeux et orientations principales de l'enseignement de la littérature.

*de compétences et de culture*²¹ (pour le collège) qui pourrait faire perdre de vue la spécificité du projet de séquence. Il importe en effet avant tout de viser non pas exclusivement des objectifs techniques ou abstraits, mais aussi ceux qui contribueront à construire la personnalité des élèves, à les guider dans leur questionnement du monde qui les entoure, à partir d'un texte ou d'un corpus donné.

Le candidat justifie enfin l'ordre d'étude des textes qu'il a choisi. L'enchaînement des séances respectant l'ordre chronologique de publication des textes est souvent privilégié. Il permet de rendre les élèves sensibles aux évolutions et aux permanences concernant un genre, un motif, un registre. Mais d'autres choix sont possibles. Le candidat pourra préférer ménager une progression dans sa séquence, du texte le plus accessible au plus complexe. Le jury est ouvert à toutes les propositions pourvu qu'elles soient dûment justifiées.

Avant de décrire son projet de séquence, le candidat peut suggérer un titre d'ouvrage adapté au cycle d'apprentissage des élèves. Ce livre, dans le cadre d'une lecture cursive, pourrait accompagner l'étude du ou des textes du dossier.

Cette présentation synthétique préalable de la séquence doit être courte et précise.

2.3.3 : Une séquence marquée par la progressivité dans l'enchaînement des séances et par la variété dans les activités

Cohérence et progressivité :

Comment débiter la séquence ? Quelle séance développer ? À quel moment introduire la séance de langue ? Quelles évaluations prévoir ? L'enjeu est celui de la construction d'une progression soucieuse d'articuler des objectifs notionnels (les connaissances littéraires, culturelles, grammaticales) et procéduraux (les savoir-faire liés à la production d'écrit par exemple : rédiger un commentaire, un paragraphe argumentatif...).

Pour ce faire, et afin de répondre à la problématique, le candidat présente un parcours mûrement réfléchi de lectures de textes et d'images, d'analyses de faits de langue, de productions d'écrits, de situations d'oral à partir du dossier. Sur ce dernier point, précisons que si le candidat peut convoquer dans la séquence des textes ou documents iconographiques autres que ceux du dossier, il doit avant tout se concentrer sur ces derniers : le dossier qui lui a été soumis possède sa propre cohérence, le candidat ne doit pas en douter. Il serait ainsi malvenu de consacrer une séance entière à des textes ou documents étrangers au corpus. En outre, tous les textes et documents du dossier doivent être exploités dans la séquence. Certains documents complémentaires, notamment les extraits d'ouvrages théoriques ou critiques, ne seront pas nécessairement étudiés par les élèves. En revanche, ils permettent bien souvent au candidat de mieux comprendre les textes, de trouver un angle de problématisation qui orientera la séquence, ce que le candidat devra faire apparaître.

Les maîtres-mots, pour structurer au mieux la séquence d'enseignement, sont ceux de progression et de progressivité, de cohérence et de continuité. Pour les faire nettement apparaître tout au long de la séquence, il est important de définir un objectif précis pour chacune des séances. Il n'est pas possible en effet d'explorer tous les domaines du français définis dans les programmes du collège (« langage oral », « écriture », « lecture et compréhension de l'écrit » « et de l'image », « culture littéraire et artistique », « étude de la langue » incluant « grammaire, orthographe, lexique ») et repris dans ceux du lycée sous des formulations différentes, dans chaque séance. Ainsi, chacune d'elles proposera une dominante identifiable par son objectif. Elle s'organisera ensuite à partir de deux ou trois axes ou pistes de recherche que le candidat explorera en s'appuyant sur un ou des textes ou documents du corpus et dans la perspective d'atteindre l'objectif de séance fixé. Dans les exposés les plus réussis, les candidats

²¹ Le document est consultable à l'adresse suivante : <https://eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun-et-l-evaluation-des-acquis.html>

ont non seulement développé ces axes de recherche – rappelons ici que toute question posée aux élèves appelle une réponse que le candidat doit donc apporter – mais ont aussi pris le temps de préciser ce qu’ont appris les élèves à l’issue de chacune des séances, de proposer des réinvestissements d’une séance à l’autre, de ménager des transitions ou des bilans intermédiaires qui ont en outre permis au jury de vérifier la pertinence de l’ordre d’étude des textes proposé.

Les meilleures prestations n’ont pas négligé non plus l’évaluation des élèves. Un enseignant doit en effet s’assurer régulièrement de leurs acquis. C’est la condition d’une authentique formation²². Or, si une évaluation de fin de séquence – dite « sommative » – est envisagée dans la majorité des prestations, rares sont celles qui proposent des évaluations formatives ayant pour visée non seulement de permettre au professeur de vérifier l’acquisition de connaissances et compétences (telle est la fonction de l’évaluation sommative), mais aussi d’indiquer à l’élève où il se situe à un moment précis de la séquence, ce qui lui reste à parcourir pour maîtriser ou analyser une notion par exemple.

La variété :

Certes, les candidats ont pour la plupart peu d’expérience d’enseignement. Cependant, ils peuvent aisément imaginer qu’un même format de séance qui serait reproduit systématiquement tout au long de la séquence risque de ne pas soulever l’enthousiasme des élèves et, partant, de ne pas faciliter leurs apprentissages. Il est nécessaire, pour être au plus près de la réalité de la situation de classe, de varier l’entrée dans les textes, c’est-à-dire d’éviter l’enchaînement mécanique des seules lectures analytiques. Certains candidats qui ont succombé à ce travers finissent par ne même plus parler de « séance » dans leur exposé ! Cette entrée dans la séance par la lecture analytique ou l’explication de texte²³ est certes essentielle. Elle permet une étude fine du texte dont le candidat ne saurait se priver. Mais elle ne doit pas être exclusive²⁴.

Outre la lecture analytique, l’étude comparée de deux textes offre des perspectives didactiques riches : un candidat a très finement rapproché le poème « La Forêt » de Chateaubriand du sonnet « Méditation grisâtre » de Laforgue, respectivement premier et dernier poème d’un dossier destiné à une classe de sixième (« Création poétique ») portant sur la nature. La comparaison a permis de relever la présence dans les deux textes d’un thème commun et d’un même mètre. Surtout, l’étude a mis en évidence un « je » lyrique caractéristique de l’esthétique romantique en ce qu’il mesure la distance qui le sépare des hommes et interroge son rapport à une nature qu’il personnifie. Mais le poème de Laforgue propose une caractérisation outrancière de la posture du personnage romantique (par de nombreux procédés relevant de l’emphase : répétitions, lexique ; par la dégradation du motif romantique par excellence qui est celui de la méditation, dite ici « grisâtre »). Ce faisant, le poète se moque finalement d’une esthétique qu’il malmène en la parodiant. L’étude comparée des deux poèmes a permis de mettre au jour ce décalage de manière sans doute plus efficace et directe, pour des élèves, qu’à partir de deux lectures analytiques.

²² Voir le « Rapport du jury de la conférence de l’évaluation des élèves » : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_b_def_391788.pdf

²³ Lire sur le sujet : Patrick Laudet, « L’explication de texte littéraire : un exercice à revivifier » http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_18209_5.pdf ; 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

²⁴ Pour des exemples variés de lectures littéraires : Sylviane Ahr (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, CRDP Grenoble, 2013.

De nombreux exposés ont proposé également des séances construites à partir de la mise en perspective du document iconographique avec un texte. Dans le cadre de l'étude d'un dossier pour une classe de quatrième (« Dire l'amour »), une candidate a judicieusement rapproché le poème « Un chèvrefeuille silencieux » de James Sacré du tableau de Jean-Baptiste Regnault, *L'Origine de la peinture*, figurant la légende racontée par Plin l'Ancien selon laquelle l'art trouverait sa source dans le geste de la jeune Callirhoé qui, voulant conserver une image de son amant avant son départ, imagina de tracer son ombre sur une muraille avec du charbon de bois. Ce rapprochement montre que la poésie et plus largement les arts peuvent avoir pour fonction de conserver les traces de l'absent(e). Il facilite aussi la compréhension par les élèves de l'homologie entre aimer, écrire, créer, homologie qui éclaire le sens du poème de Sacré.

Il va de soi aussi que la lecture, quelles que soient ses formes (lecture analytique, étude comparative de textes, lecture d'image) doit être accompagnée d'activités orales et écrites. L'oral a plusieurs fonctions : il est un moyen d'expression qui favorise le développement personnel de l'élève et la construction de son identité sociale, il facilite la transmission des savoirs, il permet d'apprendre et est aussi en soi un objet d'apprentissage. L'oral renvoie par ailleurs à des « genres²⁵ » variés. Le candidat pourra proposer la mise en voix – voire l'apprentissage par cœur – d'un poème, d'un extrait de roman ou de pièce de théâtre qui permettra aux élèves de se nourrir du style, du vocabulaire des auteurs mais aussi de mener une réflexion sur l'interprétation du texte à partir des choix prosodiques ainsi mis en valeur ; un exposé sur un auteur, un peintre, un mouvement esthétique, une période historique qui enrichira la lecture du corpus à l'étude ; un débat interprétatif à l'issue de la lecture d'un texte dont la fin est ouverte ou dont la visée est susceptible d'être discutée : cette modalité de débat, qui n'accepte que des arguments s'appuyant sur des indices prélevés dans le texte, permet un approfondissement du sens de ce dernier. Un candidat a proposé la tenue d'un tel débat après la lecture d'une nouvelle d'Octave Mirbeau en classe de seconde, *La Puissance des lumières* (1888), à partir de la question : « Pensez-vous que la position du narrateur-personnage vis-à-vis du choix des lectures à mettre entre les mains des femmes soit celle de l'auteur ? ». Le narrateur-personnage conseille à tout mari, à partir de sa propre expérience et pour s'assurer le bonheur dans le mariage, de ne donner à lire que des romans « à l'eau de rose » à sa femme et d'éviter absolument les ouvrages des auteurs réalistes et naturalistes considérés comme dangereux. Toutefois, cette suggestion est en réalité traitée avec ironie, la littérature sentimentale et ses auteurs étant ridiculisés et les romans réalistes et naturalistes indirectement valorisés. Les procédés relevant de l'ironie, notamment l'antiphrase, abondent dans la nouvelle. Le débat donne une occasion aux élèves d'identifier ces procédés pour étayer leur argumentation.

Articulées aux activités de lecture et d'oral, toutes les formes d'écrit, qui lui aussi aide à penser et à apprendre, peuvent enfin faire l'objet d'une séance ou d'une phase de séance. Les candidats ne doivent donc pas se limiter, en fin de séquence, à proposer en évaluation les exercices évalués au Diplôme National du Brevet et à l'écrit des Épreuves Anticipées de Français. D'autres possibilités s'offrent à lui. Une candidate a suggéré l'utilisation par les élèves d'un document personnel, le carnet de lectures, pour accompagner l'étude d'une séquence sur la poésie et y noter sentiments et points de vue ; les écrits dits intermédiaires (prise de notes, résumés, élaboration de traces écrites individuelles ou collectives) sont aussi à encourager même s'il n'est pas nécessaire de mentionner systématiquement leur utilisation dans les séances. Toutes les activités d'écriture rendant compte de la réception par les élèves d'une œuvre littéraire ou artistique sont à privilégier ; il s'agit de solliciter l'imagination et l'argumentation (réécriture d'un texte en adoptant la thèse de l'adversaire par exemple). Les productions d'écrit d'invention offrent de nombreuses situations d'écriture : imitation, suite,

²⁵ Voir sur le sujet : Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, Paris, ESF éditeur, 2009 (4^e édition).

transposition, greffe. Ce qui compte, là encore, c'est la progressivité. Un commentaire en séance finale en classe de seconde doit avoir été préparé en amont dans la séquence (par la rédaction d'une introduction de commentaire, l'élaboration d'un plan ou la rédaction d'une partie)²⁶.

Le souci de progressivité et la variété dans les activités vont se retrouver, transposés, dans la séance développée par le candidat.

2.3.4 : La séance développée.

Ce moment de l'exposé est important : il correspond à un temps d'approfondissement²⁷ qui permet au candidat de faire valoir ses connaissances littéraires et linguistiques mises au service de l'interprétation des textes. Il est sans doute préférable de présenter cette séance au moment prévu dans le déroulement de la séquence – elle prend sens, ainsi, dans la logique d'ensemble – plutôt qu'à la fin de l'exposé.

La plupart des candidats choisissent de développer une séance de lecture analytique. Quelques-uns proposent de mettre en regard un texte et un document iconographique. Plus rares sont ceux qui optent pour une étude comparée de deux textes. Toutes les possibilités sont envisageables²⁸ (voir *supra* « Variété »). L'essentiel est de faire apparaître une progression logique dans la construction de la séance qui aboutisse à un apprentissage précis. Dans le cas le plus fréquent, celui de la lecture analytique, il peut être judicieux de développer la séance portant sur le texte étalon du dossier : un candidat a choisi, dans un dossier sur les « Récits d'aventures » en classe de sixième, d'approfondir la séance consacrée à un extrait du *Tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne. Il a justifié ce choix en montrant que l'on retrouvait dans le passage tous les ingrédients du roman d'aventures – le document complémentaire extrait d'un article intitulé « Des outils pour apprécier le roman d'aventures en classe » aidait à cette identification –, les autres textes du corpus (Stevenson, London, Bosco) proposant plutôt des variantes ou des écarts par rapport à ce premier texte.

La séance développée donne l'occasion au candidat de faire apparaître ses capacités d'adaptation à un niveau de classe donné et notamment de se montrer attentif aux difficultés de compréhension que pourraient rencontrer les élèves et aux pistes de résolution possibles. Ces difficultés sont liées le plus souvent à l'implicite qui est l'une des caractéristiques du texte littéraire, texte « résistant²⁹ » par excellence. Comment aider les élèves à lever cet implicite, à inférer ? Un candidat a eu la bonne idée, lors de la lecture analytique du poème de Victor Segalen « Visage dans les yeux » (*Stèles*), plutôt difficile d'accès, d'imaginer de demander aux élèves une reformulation systématique de chaque strophe³⁰ ; un autre a anticipé sur une difficulté probable liée à une méconnaissance par les élèves du contexte social et historique dans le passage de « La Parure » de Maupassant où le mari « découv[r]e la soupière en déclarant d'un air enchanté : « Ah ! le bon pot-au feu ! je ne sais rien de meilleur que cela » » : il convient alors de comprendre que le couple n'a donc pas de domestique pour le servir et se contente d'un mets certes riche d'un point de vue calorique mais qui n'a pas le raffinement de « la chair rose d'une truite » ou « des ailes de gélinotte » qui séduisent bien davantage l'épouse.

²⁶ Sur la didactique de l'écriture : Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz, 2014.

²⁷ Ce qui ne justifie pas pour autant que le candidat lise le texte étudié *in extenso* devant le jury. Ce dernier connaît le dossier, le candidat n'a pas à perdre de temps - ou à croire en gagner. Si cette étape de la lecture est attendue lors de l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle, ce n'est pas le cas en A.S.P. L.L.F.

²⁸ Il est préférable cependant de dissocier séance développée et séance de langue.

²⁹ L'expression est de Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.

³⁰ Reformuler, résumer font partie des opérations à conduire auprès des élèves pour les aider à mieux comprendre les textes selon Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, auteurs de *Lector, lectrix*, éd. Retz, coll. « Apprendre à comprendre », 2009. L'ouvrage s'adresse à des enseignants de cycle 3 mais les propositions d'activités sont tout à fait transposables au cycle 4 voire au lycée.

L'autre point à ne pas négliger lors de cette séance développée – comme dans toutes les séances – est celui du lexique. Contrairement à l'acquisition de la grammaire et de l'orthographe, celle du vocabulaire n'a pas lieu exclusivement en classe mais aussi à la maison, à l'extérieur, ce qui explique les très grandes disparités entre élèves selon les milieux et les pratiques culturelles. L'école, le collège et le lycée ont donc un rôle majeur à jouer en visant l'enrichissement du lexique de tous les élèves par la mise en place d'un apprentissage explicite et progressif. En dehors des séances spécifiques d'étude de la langue consacrées à la structuration du lexique, l'enseignant veille à l'enrichissement du lexique³¹ de ses élèves tant en réception (lecture, écoute) qu'en production (orale, écrite). Le temps ralenti de la séance développée permet au candidat de montrer son intérêt pour cette question. Lorsque cet intérêt se manifeste – rarement, il faut bien l'avouer –, il renvoie à deux préoccupations : le problème de la compréhension par les élèves des mots inconnus d'un texte d'une part, la recherche des champs lexicaux d'autre part.

Nous souhaitons revenir sur ces deux entrées lexicales pour pointer les erreurs des candidats et les attentes du jury.

- **Les mots inconnus d'un texte :**

Lorsqu'un candidat se préoccupe de cette difficulté, elle se résout le plus souvent par une question posée aux élèves après une première lecture du texte : « Quels sont les mots que vous n'avez pas compris ? » ou par la liste des mots difficiles du texte que le candidat se propose de définir après les avoir cherchés dans le dictionnaire, comme il le demanderait à ses élèves. Or cette démarche empêche les élèves de réfléchir, de tâtonner et ne tient pas compte du texte d'où sont issus les mots inconnus. Il semble plus judicieux, pour une appropriation efficace par les élèves, de les conduire vers une compréhension globale du texte et de les inviter ensuite à tenir compte du contexte et/ou de la formation du mot inconnu (sa composition, ses affixes, son étymologie) pour approcher son sens³². Ce n'est que dans un dernier temps que le recours au dictionnaire prend tout son sens. Il apparaît alors comme un outil de vérification, de validation et permet en outre d'affiner le sens du mot. Il faut regretter que l'étymologie³³ en particulier soit très rarement prise en compte par les candidats. À l'occasion d'un corpus réunissant des textes de Balzac, Verne, Flaubert et Zola autour du questionnement complémentaire de troisième « Progrès et rêves scientifiques », il aurait été intéressant de se pencher sur le terme « mystification » dans l'extrait de Balzac. Deux savants y sont tournés en ridicule par des enfants puis chassés par un ouvrier pensant que les deux « sorciers » avaient frappé les enfants. Le texte est ainsi construit sur une « mystification », une tromperie reposant sur la déformation de la réalité. L'origine du terme *mysterium* – « cérémonie secrète accessible aux initiés » puis « office religieux » – pouvait être rappelée avec profit, tout comme les termes, en contraste, propres à la science : l'enquête, l'hypothèse. Un tel travail sur le vocabulaire pouvait aussi entrer en résonance avec une problématisation du corpus faisant justement appel aux rapports (directs ou de torsion) entre la science et le réel à l'échelle du dossier.

- **L'entrée dans le texte par la recherche d'un champ lexical :**

Lorsque les candidats se préoccupent du lexique, c'est malheureusement pour proposer une recherche de champs lexicaux qui le plus souvent tourne à vide dans la mesure où elle n'est pas mise en tension avec d'autres éléments du texte, ne sert pas l'interprétation de ce dernier,

³¹ Voir sur ce point : Marie Berthelot et Marie-Laure Elalouf, *Enseigner le vocabulaire au collège*, Delagrave, 2013 ; Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, « Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », sur Eduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/2/Roland_Goigoux_111208_C_201582.pdf

³² Pour plus de précisions sur cette démarche, voir l'ouvrage essentiel de Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, éd. De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 2008.

³³ Lors de l'entretien, le jury a pu demander des précisions aux candidats sur le sens et l'origine des mots suivants pour lesquels on aurait pu attendre un travail lexical dans la séquence présentée : « humilité », « apothéose », « enthousiasme », « exhumer », « stupide » ou encore « extase ».

et ne vise pas un réinvestissement du lexique par les élèves. Cette recherche peut pourtant s'avérer fructueuse. Mais encore faut-il que le candidat identifie les priorités, sache hiérarchiser. Ainsi, à partir d'un corpus de textes sur le Moyen Âge destiné à une classe de cinquième, un candidat souhaite faire relever aux élèves tout le vocabulaire lié au harnachement du chevalier et au combat dans la perspective d'une production d'écrit où sera réinvesti ce vocabulaire. Or, il faut se demander s'il est pertinent qu'un élève sache ce qu'est une « balzane » par exemple, terme qu'il n'aura sûrement plus l'occasion d'employer voire de rencontrer. La priorité ne doit-elle pas porter plutôt sur l'apprentissage du lexique du registre épique et sur celui de l'intensité du combat ?

Nous voudrions, pour terminer, rappeler aux candidats que la priorité pour un enseignant de français est de travailler avec ses élèves sur les mots le plus fréquemment employés³⁴. Or, on sait que la plupart des difficultés rencontrées à la lecture des textes porte précisément sur la polysémie des mots les plus fréquents, en particulier des verbes dont le sens peut varier selon leur construction. C'est ainsi que, dans un poème de Paul Éluard, « La Victoire de Guernica », il était important, afin d'éviter tout contresens aux élèves et *a fortiori* au candidat, de comprendre la locution verbale « avoir raison de » – il s'agit dans le poème de *vaincre* l'ennemi fasciste –, à distinguer de la construction plus courante « avoir raison ».

La séance développée, on le voit, constitue un moment-clé de l'exposé. Sa présentation doit logiquement être plus longue que celle des autres séances, ce qui n'est pas toujours le cas. Mais l'importance et le soin qui doivent lui être accordés ne signifient pas que les autres séances, et en particulier celle consacrée à l'étude de la langue, doivent être négligées.

2.3. 5 : La séance de langue

« Un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans [la] séquence³⁵ ». Dans le respect des programmes et du niveau de classe concerné par le dossier, l'étude d'un fait de langue significatif choisi par le candidat doit être mise au service de l'interprétation d'un ou de plusieurs des textes du dossier. Un exposé construit et problématisé est attendu : le choix de la notion étudiée doit être justifié et l'analyse doit comporter une définition, un relevé classé des occurrences, une exploitation visant l'interprétation du ou des textes. Cette séance fait suite le plus souvent à la lecture littéraire d'un texte qu'elle permet alors d'approfondir sous un nouvel angle. Mais il est envisageable aussi de concevoir la séance de langue comme préparatoire à l'entrée dans l'étude d'un texte : l'identification des différentes paroles rapportées ou la recherche de l'étymologie de certains mots peut permettre aux élèves de réaliser un « pas d'avance³⁶ » non négligeable qui facilitera ensuite la compréhension du texte littéraire. Ces attentes sont précises. Pourtant, l'élaboration de la séance de langue pose de nombreux problèmes aux candidats :

- **Les connaissances linguistiques des candidats sont très inégales :**

Certains ont proposé des exposés de langue informés et fondés sur l'utilisation d'outils précis, d'autres ne disposent pas des savoirs rudimentaires, notamment pour l'étude de la valeur des temps. Aussi l'imparfait est-il souvent réduit au « temps de la description », quand certains candidats méconnaissent le présent historique. Certains tentent de masquer leur incapacité à analyser un fait de langue derrière l'emploi d'une terminologie savante³⁷ elle-même mal

³⁴ Pour un accès aux listes de fréquence lexicale répertoriées sur le site Eduscol, voir : <https://eduscol.education.fr/pid34799-cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

³⁵ Arrêté du 29 avril 2013, *op. cit.*

³⁶ L'expression est empruntée à Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, *Lector, Lectrix, op. cit.*

³⁷ La terminologie attendue est celle qui apparaît dans les programmes. Voir en particulier le *BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, op. cit.*, p. 245. Nous conseillons aussi la lecture du *vademecum* grammatical pour le collège conçu par l'académie de Strasbourg consultable à l'adresse suivante : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/francais-college/etude-de-la-langue/une-nouvelle-terminologie-grammaticale->

maîtrisée. La mention d'un « discordantiel » et d'un « forclusif » n'a qu'une piètre valeur si aucune étude de la négation n'est conduite ensuite. Le jury préfère la rigueur d'analyse, l'effort de transposition didactique et le souci d'interprétation du texte à une compilation de termes savants.

Parmi les faits de langue les plus étudiés, relevons : les adjectifs, la valeur des temps, les types de phrases. Mais le choix de ces notions passe-partout, mal maîtrisées pour certaines, n'est pas toujours motivé. La priorité doit être celle de la visée interprétative des textes qui peut conduire à étudier un point de langue plus précis. L'étude de la tournure impersonnelle dans un texte de Mme du Châtelet, reproduit dans un dossier portant sur l'argumentation en classe de seconde (Boileau, La Fontaine, du Châtelet, Rousseau), a par exemple emporté l'adhésion du jury. À partir de l'analyse du tour impersonnel « Il faut » et des occurrences, nombreuses, du pronom « on » dans l'extrait, le candidat a mis au jour l'ambition universalisante de la définition du bonheur proposée par l'auteur, ambition judicieusement liée à l'universalisme des Lumières.

Si le temps imparti ne permet pas de développer cette séance avec autant de précision que dans l'épreuve de Mise en Situation Professionnelle, le candidat doit cependant étudier la notion retenue en respectant les étapes ci-dessus mentionnées. Trop de candidats se limitent à un relevé d'occurrences, rarement classé, sans avoir au préalable défini la notion, sans revenir au sens du texte ensuite.

- **Les programmes du collège et du lycée doivent être bien connus.**

La grammaire de texte – la progression de l'information – n'a pas sa place en classe de sixième, par exemple. En outre, les considérations d'ordre stylistique (les figures de style) ou l'étude d'un registre (« les procédés du lyrisme ») ne relèvent pas de la langue telle qu'elle est présentée dans les programmes. À l'inverse, justifier l'étude de la négation « parce qu'elle est au programme du collège » ne peut suffire à convaincre le jury du bien-fondé de cette analyse.

- **Seule la grammaire est étudiée par les candidats dans ces séances.**

Aucune proposition, pour cette session, n'a porté sur l'orthographe ou la structuration du lexique. Quelques candidats toutefois ont suggéré de faire relever aux élèves un champ lexical précis mais sans affiner le relevé par un classement justifié et sans l'articuler à l'interprétation du texte. Quel peut être l'intérêt d'un objectif de séance tel que « Quels sont les champs lexicaux du texte ? » ou encore : « Relever le champ lexical de la mort » ? Il est regrettable en outre que des activités lexicales autour des familles de mots et de l'étymologie, de la polysémie et de la synonymie ou encore de la catégorisation ne soient pas plus souvent proposées. Le travail de structuration, qui contribue à l'enrichissement du lexique, s'avère être une entrée particulièrement fructueuse dans l'étude des textes³⁸. Elle doit apparaître par ailleurs comme l'une des priorités des futurs enseignants soucieux de développer le langage des élèves³⁹.

2.3.6 : l'exploitation des documents complémentaires

Les documents complémentaires sont au nombre d'un ou de deux. Les candidats ont la liberté de les exploiter dans leur séquence au moment et selon la perspective qu'ils souhaitent. Toutefois, ces documents peuvent être de natures différentes, textuelle et/ou iconographique. Ils ne seront pas alors exploités de la même manière.

abecedaire/. Nous renvoyons enfin à la grammaire de référence : Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2018 (7e édition).

³⁸ Voir la séance de langue présentée *infra* (III.2.1).

³⁹ On pourra consulter avec profit les travaux de Micheline Cellier qui propose « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire » :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

f. Voir aussi : Jacqueline Picoche : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

Dans le cas d'un document textuel, il peut s'agir d'un passage de critique littéraire qu'il n'est pas toujours pertinent de distribuer aux élèves. Pour le candidat, un tel document a plutôt valeur de clé de lecture et d'outil d'analyse pour percevoir précisément les enjeux du corpus et construire la séquence d'enseignement.

Quant au document iconographique, il peut faire l'objet d'une séance spécifique, ou être abordé dans le cadre d'une séance consacrée à un texte, mais, quelle que soit la modalité choisie, son analyse doit être explicitement rattachée aux textes avec lesquels il entre en dialogue : il sert leur interprétation. En outre, les supports iconographiques doivent être analysés avec des outils spécifiques⁴⁰ : comme un texte, une image repose sur des procédés esthétiques, une composition signifiante, une *manière* que les élèves doivent percevoir et commenter. Bien sûr, pour décrypter au mieux le document iconographique, les candidats sont invités à enrichir leur culture de l'image – des images – par des visites d'expositions de peinture et de photographie, par une fréquentation régulière des théâtres, des cinémas, par des lectures⁴¹.

2.3.7 : l'évaluation

Au terme de la séquence qu'ils présentent, la plupart des candidats prévoient une séance d'évaluation finale écrite. Trois remarques s'imposent :

- **cette évaluation sommative est bienvenue :**

Un professeur doit en effet vérifier que les compétences et connaissances travaillées tout au long de la séquence sont acquises. Mais cette évaluation n'a de sens que si elle a été préparée : elle doit être pensée comme l'aboutissement d'un questionnement littéraire et grammatical mené progressivement. Ainsi, rappelons que les élèves ne peuvent être évalués que sur des connaissances et des compétences construites. C'est dans l'élaboration des activités d'évaluation que se révèle alors la rigueur de la construction de la séquence et que le jury peut apprécier la cohérence et le caractère progressif des apprentissages. Les candidats doivent donc veiller à proposer des sujets d'évaluation en phase avec les apprentissages, et bien sûr adaptés au niveau de classe. En début de seconde, les élèves peuvent difficilement rédiger un commentaire complet, *a fortiori* une dissertation. Mieux vaut évaluer la rédaction d'une introduction et une proposition de plan ou la rédaction d'une partie seulement. Il est aussi impossible de demander à des élèves de sixième de commenter un extrait du *Voyage au bout de la nuit* de Céline ! En outre, le jury attend une formulation précise non seulement de l'énoncé du sujet proposé à l'évaluation mais aussi des consignes de travail ainsi que des critères de réussite. S'il n'est pas nécessaire d'élaborer le corrigé du sujet, en revanche il est souhaitable d'en suggérer une ébauche en proposant par exemple les axes d'un commentaire composé – surtout si le texte support fait partie du dossier et n'a pas été étudié dans la séquence –, le plan d'une dissertation ou en développant les critères de réussite attendus pour un sujet d'invention.

- **cette évaluation n'est pas suffisante :**

Des temps d'évaluation formative (voir *supra*) sont à intégrer dans la séquence. Ils permettent aux élèves de s'évaluer en cours de séquence, à l'enseignant de vérifier si le dispositif qu'il a conçu conduit bien à l'acquisition des connaissances et compétences visées.

- **l'évaluation (formative comme sommative) n'est pas exclusivement écrite.**

Elle peut aussi prendre la forme d'un oral : mise en voix, entraînement à l'oral de l'EAF, formulation d'un avis personnel à partir d'une œuvre ou d'une situation en visant à faire partager

⁴⁰ Pour des conseils méthodologiques dans la lecture d'images, voir les tableaux synthétiques d'une grande clarté proposés dans : Bénédicte Duvin-Parmentier (dir.), *Pour enseigner l'histoire des arts. Regards interdisciplinaires*, CRDP d'Amiens, 2010. Inspirés des propositions d'Erwin Panofsky (*Essais d'iconologie*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1967), ces tableaux détaillent minutieusement les phases d'identification, d'analyse puis d'interprétation de l'image

⁴¹ Le champ est vaste ! Nous conseillons au minimum la lecture d'Ernest Gombrich, *L'Histoire de l'art* (1950), Phaidon, éd. augmentée, 2001.

son point de vue... Plusieurs commissions du jury font état de la faiblesse de ce moment de la séquence : on ne saurait qu'inviter les futurs candidats à y accorder plus d'attention.

2.3.8 : Comment conclure ?

Au terme de la séquence proposée, le candidat effectue un rapide bilan et propose un prolongement. Il répond d'abord à la question posée (la problématique) à l'ouverture de la séquence en faisant apparaître ce que les élèves auront pu retirer de l'étude du dossier : il s'agit finalement de montrer, par-delà la distance historique, ce qui peut faire sens aujourd'hui encore pour eux lorsqu'ils étudient des textes d'époques parfois lointaines.

Pour terminer, le candidat propose en quelques mots l'étude d'une nouvelle séquence qui ferait suite à celle qui vient d'être présentée. Il s'agit alors de justifier la progression des enseignements selon les points de vue générique, thématique, esthétique.

2.4 : l'entretien⁴²

Le jury, pendant une durée n'excédant pas trente minutes, conduit librement l'entretien mais il se doit, comme le lui rappelle l'arrêté définissant les modalités de l'épreuve, d'évaluer « la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur⁴³ ». Pour mener à bien cette évaluation, le jury oriente ses questions dans deux directions : le retour sur l'exposé et l'ouverture culturelle. Il termine l'entretien par une question d'ouverture professionnelle posée au candidat.

Lorsque ce dernier est invité à revenir sur sa prestation, il lui est demandé généralement de préciser une analyse ou bien de corriger une erreur manifeste, de revenir sur une interprétation discutable. Les questions les plus nombreuses sont celles qui portent sur la compréhension et l'interprétation des textes ainsi que sur les connaissances littéraires et linguistiques. Le retour sur le texte s'effectue de manière progressive. Citons l'exemple d'un candidat ayant affirmé sans plus de développement dans son exposé que « le texte de Stendhal présente l'archétype du héros romantique ». Le jury lors de l'entretien a alors procédé en deux temps en demandant d'abord au candidat : « Selon vous, qu'est-ce qu'un héros romantique ? » puis en poursuivant ainsi : « En quoi ce personnage de Stendhal peut-il être considéré comme un héros romantique ? ». Ou encore, le fait de revenir, pendant l'entretien, sur certains contresens a également rendu possible un nouvel éclairage sur le texte et parfois sur l'ensemble du dossier. Par exemple, la dimension ironique du poème de Voltaire « La Pucelle d'Orléans » a rarement été perçue dans les exposés : la relecture guidée du texte pendant l'entretien s'est alors révélée efficace dans certains cas. Il est souvent demandé aussi au candidat de mettre en regard les textes du corpus pour repérer des écarts ou des points communs qui lui auraient échappé. Souvent, encore, lorsque la problématique énoncée dans l'exposé mérite d'être reprise, le candidat est aidé à la reformuler, ce qui lui permet ensuite de revenir aux textes avec un nouveau regard. La séance finale d'évaluation fait également l'objet de nombreuses questions, soit pour demander des précisions (quels seraient les critères d'évaluation ? combien de temps durerait l'évaluation ?) soit pour amener le candidat à prendre conscience du caractère inadapté du sujet proposé au vu de la progression de la séquence ou du niveau de classe des élèves et à en suggérer un autre.

Signalons qu'un certain nombre de questions, identifiées par le jury, mettent quelques candidats dans l'embarras : celles portant sur la versification, lorsque les candidats se rendent compte qu'ils ont omis de compter les syllabes d'un poème. Ils n'osent alors le faire devant le jury ou finissent par s'y risquer mais avec des résultats parfois douteux. Relevons aussi les

⁴² Nous renvoyons les candidats au rapport de la session 2018 qui a mis l'accent sur les enjeux de cette deuxième partie de l'épreuve orale.

⁴³ Voir : Arrêté du 19 avril 2013, annexe I, Section lettres, B – Épreuves d'admission, *op. cit.*

difficultés qu'ont certains à identifier une figure, une focalisation, la position du narrateur, les différentes paroles rapportées, un registre...

Les questions plus larges d'ouverture culturelle se mêlent à la reprise. Elles peuvent porter sur les références mythologiques ou bibliques présentes dans un texte ou un document iconographique. Les candidats, en salle de préparation, disposent de dictionnaires leur permettant si nécessaire d'anticiper sur de possibles questions de cet ordre. Reviennent aussi fréquemment les questions sur l'histoire, l'histoire de l'art, l'histoire littéraire et ses mouvements, les catégories esthétiques. Le jury s'applique ici à évaluer l'aptitude du candidat à articuler les questions littéraires et linguistiques aux enjeux culturels et sociétaux. Or, les questions de culture générale sont celles sans doute qui mettent le plus souvent les candidats en difficulté. Rappelons pourtant, et le jury y est très attentif, qu'un futur enseignant de lettres doit impérativement se montrer curieux et ouvert aux autres champs disciplinaires, les programmes l'y invitent d'ailleurs.

Dans tous les cas, on l'a dit, le jury cherche à relever la note plancher. Il ne s'agit donc pas pour lui de tendre des pièges aux candidats ou de les déstabiliser. Ces derniers doivent aborder cette étape de manière sereine et faire confiance aux examinateurs qui, dans la bienveillance, visent le développement de leur réflexion. Le plus souvent, le jeu des questions et des réponses permet de faire évoluer positivement l'impression du jury. Retenons donc que majoritairement, les candidats tirent profit de cette deuxième partie de l'épreuve. Et dans l'ensemble, le jury a apprécié l'aptitude des candidats au dialogue, d'une voix audible, d'un ton assuré mais sans présomption (voir *supra* 2.1.2). Il a été sensible enfin aux capacités du candidat à remettre en question ses affirmations.

Mais il a assisté parfois à des prestations marquées par une impossibilité ou un refus d'entrer dans l'échange. Aux candidats paralysés à l'idée d'être interrogés, nous conseillons vivement un entraînement régulier dans les conditions de l'épreuve pendant l'année de préparation du concours. Pendant l'entretien, quelques-uns se découragent d'emblée, ce qui se traduit par des réponses souvent laconiques aux questions posées. Le jury doit alors se livrer à une véritable maïeutique pour tenter d'atteindre le résultat attendu. D'autres candidats affichent d'emblée leur ignorance et empêchent ainsi le dialogue. Une autre impasse consiste à vouloir maintenir obstinément un propos développé dans l'exposé alors que le jury cherche manifestement, par ses questions, à conduire le candidat à modifier son analyse. Quelques candidats font preuve de mauvaise foi, ce qui s'avère être une autre manière de refuser l'échange. Certains prétendent par exemple avoir développé, au cours de leur exposé, un point sur lequel le jury les sollicite. Plus pénalisant encore est le mensonge éhonté. Ainsi, un candidat à qui il est demandé d'expliquer le sens de la formule « donner de l'humeur » dans une lettre des *Liaisons dangereuses*, explique qu'elle signifie « choquer ». Au jury qui lui explique le sens de l'expression, le candidat rétorque sans se troubler que c'est bien ce qu'il avait voulu dire puisque « pour les jeunes, "être choqué" signifie être en colère » ! D'autres candidats enfin font comprendre au jury que ses questions ne sont pas pertinentes... Heureusement, ces dernières situations sont rares.

L'entretien se termine par une « question d'ouverture professionnelle⁴⁴ » relevant de la déontologie du service public d'éducation et portant sur l'un des quatre grands pôles suivants : le système éducatif, la vie de l'élève, celle du professeur, celle de l'établissement. Parmi les questions fréquemment posées, nous avons relevé : « Quelles sont les démarches à suivre pour mettre en place une sortie avec votre classe ? », « Comment gérez-vous un conflit entre deux élèves dans votre cours ? un conflit entre un élève et vous ? », « Quelles sont les fonctions du règlement intérieur ? d'un délégué ? », « Comment gère-t-on les absences ? », « Comment assurer l'égalité fille-garçon dans la classe ? dans l'établissement ? »,

⁴⁴ Pour se préparer au mieux à cette question institutionnelle, nous conseillons la lecture des pages 165 et 166 du rapport de jury A.S.P. L.L.F. de la session 2017, et la consultation du site Eduscol à la rubrique *Vie des écoles et des établissements* : <http://eduscol.education.fr/pid34302/les-sites-thematiques-eduscol.html>

« Comment est assuré le principe de laïcité⁴⁵ ? », « Quel est le rôle du professeur principal ? la fonction du conseil de classe ? ». Le temps consacré à cette question n'excède jamais cinq minutes. Le jury a constaté que les candidats étaient pour la majorité bien préparés à l'exercice et avaient dans l'ensemble une représentation plutôt réaliste du métier d'enseignant dans son exercice quotidien même s'ils n'en ont qu'une vue partielle.

Il est à noter toutefois l'emploi d'un vocabulaire parfois approximatif ou confus concernant la dénomination des différentes fonctions administratives (par exemple : la confusion entre « principal » et « proviseur » ; le choix de l'expression « directeur » au lieu de celle, attendue, de « chef d'établissement »).

Dans l'entretien, le jury interroge le candidat, mais ce dernier n'a pas seulement à répondre à ses sollicitations. Il est invité à profiter de ce deuxième temps de l'épreuve d'A.S.P. L.L.F. pour revenir, approfondir, dépasser peut-être l'analyse qu'il a menée dans son exposé, redécouvrir parfois les textes du dossier. C'est à lui, donc, de s'emparer de cette chance qui lui est offerte de confirmer ou d'améliorer sa prestation initiale.

⁴⁵ La *Charte de la laïcité* doit être connue des candidats : http://cache.media.eduscol.fr/file/Actu_2015/70/5/2015_charte_laicite_A5x2_NB_447705.pdf

Troisième partie : les dossiers et leur exploitation didactique.

3.1 : Des dossiers variés

La réussite à l'épreuve d'A.S.P. L.L.F. est soumise à une double condition : bien connaître les objets d'étude et entrées des programmes de l'enseignement secondaire d'une part, avoir une culture littéraire la plus large possible d'autre part. En effet, les sujets proposés aux candidats puisent dans les grands textes du patrimoine comme dans la littérature la plus contemporaine⁴⁶. En outre, si la littérature de langue française est majoritaire, des textes en traduction⁴⁷ sont également proposés.

Toutes les formules sont envisageables : le plus souvent, le dossier est constitué d'un groupement de textes d'auteurs différents. Mais les candidats peuvent avoir à étudier une œuvre intégrale⁴⁸ ou bien plusieurs extraits d'une même œuvre⁴⁹. Le corpus peut porter sur un même genre littéraire, ce qui est souvent le cas lorsque le dossier est destiné à une classe de lycée dans la mesure où chaque objet d'étude est associé à un genre différent – sauf dans le cas de l'objet consacré à l'étude de l'argumentation où se trouvent souvent confrontés différents genres. Mais l'hétérogénéité générique est fréquente également. Les textes peuvent être très resserrés dans le temps, notamment lorsqu'il s'agit d'étudier un mouvement esthétique⁵⁰, ou bien présenter une vaste amplitude diachronique⁵¹.

Quant aux documents complémentaires, ils se caractérisent eux aussi par leur variété au sein de laquelle il faut distinguer les documents iconographiques (reproductions de photographies, d'œuvres picturales, de planisphères, première de couverture ou planche de bande dessinée, affiches ou photogrammes de films, photographies de mises en scène) et les documents textuels (extraits de critiques littéraires, essais divers, articles de presse).

Eu égard aux prestations entendues cette année comme lors des années précédentes, aucune de ces compositions des dossiers n'est plus avantageuse ou plus discriminante pour les candidats. En revanche, il importe, pour éviter l'effet de surprise le jour de l'épreuve, de les connaître, c'est-à-dire de s'entraîner sur des corpus variés.

3.2 : Propositions d'analyse de deux dossiers.

3.2.1 : Exemple 1. L'homme et la nature en classe de cinquième⁵².

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

⁴⁶ La session 2019 confirme la place essentielle désormais de la littérature contemporaine dans les dossiers soumis aux candidats. Parmi les auteurs cités, retenons : Sylvie Germain, Célia Houdart, Maylis de Kerangal, Joy Sorman, Kamel Daoud, Michel Houellebecq, Jean-Claude Izzo, Charles Pennequin, James Sacré. Pour une approche de la littérature contemporaine de langue française, voir : Bruno Vercier et Dominique Viart, *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*, Paris, Bordas, 2005.

⁴⁷ Des textes de l'Antiquité grecque et latine, des extraits d'œuvres du Moyen Âge, de la littérature étrangère (entre autres : Umberto Eco, Jean Hegland, Jack London, R.-L. Stevenson, J.R.R. Tolkien, Oscar Wilde).

⁴⁸ Deux exemples de la session 2019 : un conte philosophique de Voltaire, *Le Crocheteur borgne* (1774) ; une nouvelle d'Octave Mirbeau, *La puissance des lumières* (1888).

⁴⁹ Par exemple : un dossier pour le niveau sixième a porté sur quatre extraits de *La Fable du monde* de Jules Supervielle (1938).

⁵⁰ Par exemple : un dossier regroupait des poèmes de Nerval, Hugo, Musset et Baudelaire dans le cadre d'une séquence à élaborer pour une classe de seconde. Ces textes visaient à interroger le lyrisme, ses manifestations, son évolution dans l'esthétique romantique.

⁵¹ Par exemple : un dossier destiné à une classe de cinquième portant sur le questionnement « Héros/héroïnes et héroïsme » était constitué d'extraits de l'*Iliade* d'Homère (VIII^e s av. J.-C.), de *La Chanson de Roland* (XI^e s.), de *Tristan et Iseut* (XII^e s.) et du *Seigneur des Anneaux* de Tolkien (1955).

⁵² Nous remercions nos collègues Céline Guillemet-Bruno, Julien Harang et Myriam Lobry pour leurs conseils.

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

(Les textes et documents de ce dossier peuvent être annotés)

1) Textes :

Texte 1 – François-René de CHATEAUBRIAND, *Atala* (1801), Paris, Le Livre de Poche, 2007.

Texte 2 – Alphonse DAUDET, *Wood'stown* (1873), Paris, éditions G. Charpentier, 1882.

Texte 3 – Jean GIONO, *L'Homme qui plantait des arbres* (1953), Paris, Gallimard Jeunesse, 2014.

Texte 4 – Stefan WUL, *Niourk* (1957), Paris, éditions Fleuve noir, 1957.

2) Document complémentaire :

Gaspard NOËL, *Matière rose, matière verte*, photographie, série « L'invisible » - Pologne (2016), 125 cm x 125 cm, © Adagp, Paris 2019.

Ce dossier comporte 5 pages.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de cinquième, et plus particulièrement du programme de culture littéraire et artistique et de son questionnement complémentaire « L'être humain est-il maître de la nature ? », 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.

Tours, le

2019

Signature du candidat :

Texte 1

Le vieil Indien Chactas fait le récit de ses aventures de jeunesse : capturé par des hommes d'une autre tribu, il est délivré par la fille du chef, la jeune indienne Atala. Les amoureux fuient dans la forêt.

Atala me fit un manteau avec la seconde écorce du frêne, car j'étais presque nu. Elle me broda des mocassins¹ de peau de rat musqué, avec du poil de porc-épic. Je prenais soin à mon tour de sa parure. Tantôt je lui mettais sur la tête une couronne de ces mauves bleues,

¹ Chaussure indienne (note de Chateaubriand).

5 que nous trouvions sur notre route, dans des cimetières indiens abandonnés ; tantôt je lui
faisais des colliers avec des graines rouges d'azalea¹ ; et puis je me prenais à sourire, en
contemplant sa merveilleuse beauté.

Quand nous rencontrions un fleuve, nous le passions sur un radeau ou à la nage. Atala
appuyait une de ses mains sur mon épaule ; et, comme deux cygnes voyageurs, nous
traversions ces ondes solitaires.

10 Souvent dans les grandes chaleurs du jour, nous cherchions un abri sous les mousses
des cèdres. Presque tous les arbres de la Floride, en particulier le cèdre et le chêne-vert, sont
couverts d'une mousse blanche qui descend de leurs rameaux jusqu'à terre. Quand la nuit,
au clair de la lune, vous apercevez sur la nudité d'une savane, une yeuse² isolée revêtue de
15 cette draperie, vous croiriez voir un fantôme, traînant après lui ses longs voiles. La scène
n'est pas moins pittoresque au grand jour ; car une foule de papillons, de mouches brillantes,
de colibris, de perruches vertes, de geais d'azur, vient s'accrocher à ces mousses, qui
produisent alors l'effet d'une tapisserie en laine blanche, où l'ouvrier européen aurait brodé
des insectes et des oiseaux éclatants.

20 C'était dans ces riantes hôtelleries, préparées par le Grand Esprit, que nous nous
reposions à l'ombre. Lorsque les vents descendaient du ciel pour balancer ce grand cèdre,
que le château aérien bâti sur ses branches allait flottant avec les oiseaux et les voyageurs
endormis sous ses abris, que mille soupirs sortaient des corridors et des voûtes du mobile
édifice, jamais les merveilles de l'ancien monde n'ont approché de ce monument du désert.

François-René de CHATEAUBRIAND, *Atala* (1801), Paris, Le Livre de Poche, 2007
Texte 2

*Des pionniers américains ont abattu une forêt pour bâtir une ville, où viennent s'installer les
premiers habitants.*

Une activité fiévreuse circula dans tous ses quartiers ; mais sur les collines
environnantes, dominant les rues pleines de foule et le port encombré de vaisseaux, une masse
sombre et menaçante s'étalait en demi-cercle. C'était la forêt qui regardait.

5 Elle regardait cette ville insolente qui lui avait pris sa place au bord du fleuve, et trois
milles³ d'arbres gigantesques. Tout Wood'stown était fait avec sa vie à elle. Les hauts mâts qui
se balançaient là-bas dans le port, ces toits innombrables abaissés l'un vers l'autre, jusqu'à la
dernière cabane du faubourg le plus éloigné, elle avait tout fourni, même les instruments de
travail, même les meubles, mesurant seulement ses services à la longueur de ses branches. Aussi
quelle rancune terrible elle gardait contre cette ville de pillards !

10 Tant que l'hiver dura, on ne s'aperçut de rien. Les gens de Wood'stown entendaient
parfois un craquement sourd dans leurs toitures, dans leurs meubles. De temps en temps, une
muraille se fendait, un comptoir de magasin éclatait en deux bruyamment. Mais le bois neuf est
sujet à ces accidents, et personne n'y attachait d'importance. Cependant, aux approches du
printemps, — un printemps subit, violent, si riche de sèves qu'on en sentait sous terre comme
15 un bruissement de sources, — le sol commença à s'agiter, soulevé par des forces invisibles et
actives. Dans chaque maison, les meubles, les parois des murs se gonflèrent, et l'on vit sur les
planchers de longues boursouflures comme au passage d'une taupe. Ni portes, ni fenêtres, rien
ne marchait plus. « C'est l'humidité, disaient les habitants. Avec la chaleur, cela passera ».

20 Tout à coup, au lendemain d'un grand orage venu de la mer, qui apportait l'été dans ses
éclairs brûlants et sa pluie tiède, la ville en se réveillant eut un cri de stupeur. Les toits rouges
des monuments publics, les clochers des églises, le plancher des maisons et jusqu'au bois des

¹ Plantes à fleurs roses ou violet pâle.

² Autre nom du chêne vert.

³ Unité de longueur d'environ 1 609 mètres.

lits, tout était saupoudré d'une teinte verte, mince comme une moisissure, légère comme une dentelle. De près, c'était une quantité de bourgeons microscopiques, où l'enroulement des feuilles se voyait déjà. Cette bizarrerie des pluies amusa sans inquiéter ; mais, avant le soir, des bouquets de verdure s'épanouissaient partout sur les meubles, sur les murailles. Les branches poussaient à vue d'œil ; légèrement retenues dans la main, on les sentait grandir et se débattre comme des ailes.

Le jour suivant, tous les appartements avaient l'air de serres. Des lianes suivaient les rampes d'escalier. Dans les rues étroites, des branches se joignaient d'un toit à l'autre, mettant au-dessus de la ville bruyante l'ombre des avenues forestières. Cela devenait inquiétant.

Alphonse DAUDET, *Wood'stown* (1873), Paris, éditions G. Charpentier, 1882.

Texte 3

Le narrateur, un jeune homme qui a combattu durant la guerre de 1914-1918, retourne en Haute Provence en 1920 pour y retrouver un berger qui a consacré sa vie à la reforestation de sa région.

J'avais vu mourir trop de monde pendant cinq ans pour ne pas imaginer facilement la mort d'Elzéar Bouffier, d'autant que, lorsqu'on en a vingt, on considère les hommes de cinquante comme des vieillards à qui il ne reste plus qu'à mourir. Il n'était pas mort. Il était même fort vert. Il avait changé de métier. Il ne possédait plus que quatre brebis mais, par contre, une centaine de ruches. Il s'était débarrassé des moutons qui mettaient en péril ses plantations d'arbres. Car, me dit-il (et je le constatais), il ne s'était pas du tout soucié de la guerre. Il avait imperturbablement continué à planter.

Les chênes de 1910 avaient alors dix ans et étaient plus hauts que moi et que lui. Le spectacle était impressionnant. J'étais littéralement privé de parole et, comme lui ne parlait pas, nous passâmes tout le jour en silence à nous promener dans sa forêt. Elle avait, en trois tronçons, onze kilomètres de long et trois kilomètres dans sa plus grande largeur. Quand on se souvenait que tout était sorti des mains et de l'âme de cet homme - sans moyens techniques - on comprenait que les hommes pourraient être aussi efficaces que Dieu dans d'autres domaines que la destruction.

Il avait suivi son idée, et les hêtres qui m'arrivaient aux épaules, répandus à perte de vue, en témoignaient. Les chênes étaient drus et avaient dépassé l'âge où ils étaient à la merci des rongeurs ; quant aux desseins de la Providence elle-même, pour détruire l'œuvre créée, il lui faudrait avoir désormais recours aux cyclones. Il me montra d'admirables bosquets de bouleaux qui dataient de cinq ans, c'est-à-dire de 1915, de l'époque où je combattais à Verdun. Il leur avait fait occuper tous les fonds où il soupçonnait, avec juste raison, qu'il y avait de l'humidité presque à fleur de terre. Ils étaient tendres comme des adolescents et très décidés.

Jean GIONO, *L'Homme qui plantait des arbres* (1953), Paris, Gallimard Jeunesse, 2014.

Texte 4

Cinq cents ans après une catastrophe nucléaire, les survivants sont retournés à un mode de vie primitif. Un enfant noir rejeté par sa tribu arrive, accompagné d'un ours apprivoisé, devant l'enceinte de Niourk, l'ancienne ville de New-York.

Comme il atteignait une ligne blanche barrant le sol en travers, il s'étonna de ne plus pouvoir faire un pas en avant. Une voix anonyme lui parla en phrases hachées, mécaniques :

—Vous êtes contagieux : Radioactivité trop forte ! Vous n'avez pas le droit d'entrer dans Niourk avant de vous faire soigner... Je vous rappelle que l'entrée des animaux particuliers est interdite... Votre carte d'identité n'est pas en règle pour l'entrée à Niourk, le contrôle électronique de l'entrée n'a rien enregistré. Blocage sanitaire, plus deux contraventions...

Restez où vous êtes, la garde va venir vous chercher pour les formalités d'usage. »

—Où est le dieu qui parle ? demanda l'enfant.

Sa question resta sans réponse.

—L'enfant noir n'a pas compris ce qu'a dit le dieu invisible¹. Le dieu invisible est-il fou, comme celui que l'enfant noir a rencontré aux monts Bermuds² ?

Un roulement métallique se fit entendre. L'enfant tourna la tête en arrière, et vit arriver sur lui deux êtres étranges, à la silhouette vaguement humanoïde, et montés sur roues. Les deux choses encadrèrent l'enfant. Celui-ci se sentit poussé en avant et se laissa faire. L'ours grogna un peu, puis suivit le trio sans s'émouvoir. [...]

—Votre cas paraît très spécial... Vous... examiné par... sanitaire. Votre animal sera dirigé... fourrière.

—L'enfant noir ne comprend pas.

L'enfant se mit à trembler de toutes ses forces. Quoiqu'il ne s'étonnât de rien de la part des dieux, toutes ces impressions, nouvelles pour lui, ébranlaient son moral. Il souffrait surtout de ne savoir à qui attribuer cette voix monotone et inhumaine.

Il ignorait que la ville était déserte, que les hommes l'avaient abandonnée depuis des siècles. Il ignorait que, par endroits, des dispositifs compliqués ayant servi autrefois étaient restés presque en bon état de marche, tel le contrôle de l'entrée à Niourk.

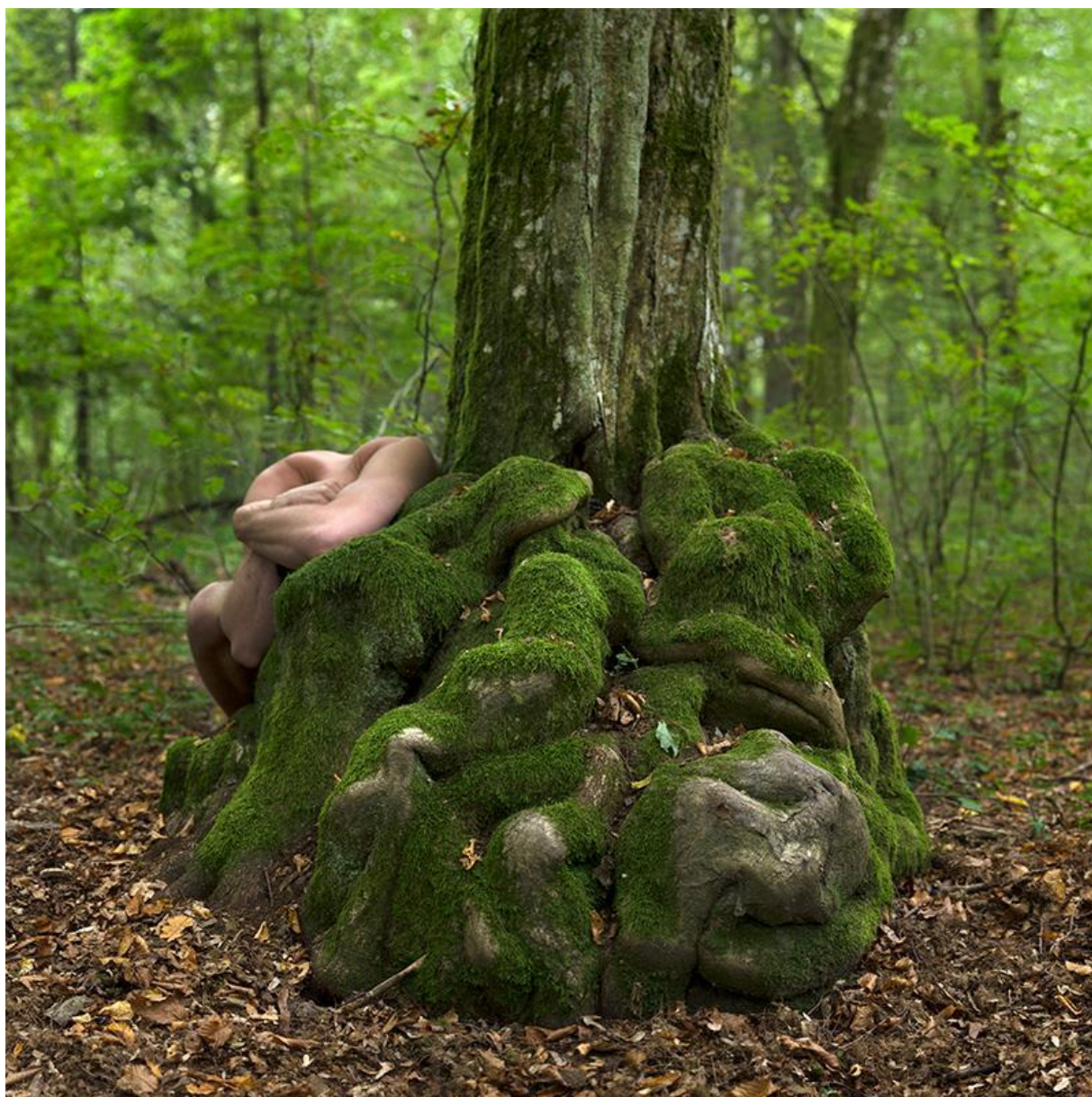
Mais aucune vie n'animait les machines de triage qui avaient détecté sa présence, fait intervenir les robots et posé des questions. Son arrivée avait seulement déclenché certains mécanismes qui n'avaient plus aucune utilité depuis le départ des hommes.

Stefan WUL, *Niourk* (1957), Paris, éditions Fleuve noir, 1957.

¹ L'enfant parle de lui-même à la troisième personne.

² L'archipel des Bermudes est devenu une chaîne de montagnes car les océans se sont asséchés.

Document complémentaire



Gaspard NOËL, *Matière rose, matière verte*, photographie, série « L'invisible » - Pologne (2016), 125 cm x 125 cm, © Adagp, Paris 2019.

Nous avons fait le choix de développer plus qu'il ne le faudrait lors de l'oral d'A.S.P. L.L.F. la partie consacrée à la présentation des textes. Il nous a semblé utile que les candidats se rendent compte du travail personnel nécessaire devant être mené sur chaque texte en vue de la présentation de la séquence. En outre, une attention particulière est portée, dans la quasi-totalité des séances, sur l'appropriation du lexique par les élèves.

Présentation des textes et du document :

- **Chateaubriand, *Atala* (1801).**

Le court roman *Atala*, qui devait initialement faire partie du grand œuvre que constitue le *Génie du christianisme*, avait pour visée d'illustrer la « poétique du christianisme »⁵³ en peignant deux amants qui évoluent dans une nature américaine rêvée, luxuriante et protectrice, troublés par leur amour mais apaisés par la religion. Dans cet extrait aux accents pré-romantiques⁵⁴, le vieil Indien Chactas fait le récit de sa vie dans la forêt avec Atala. Le jeune couple d'amoureux trouve en la nature une alliée qui, par les ressources qu'elle lui offre (écorces, peaux de bête), assure sa survie. Mieux encore, il vit en harmonie avec cette nature (paragraphe 1 et 2). Cette osmose se manifeste dans le rythme ample des phrases aux propositions bien équilibrées (l. 3-8 par exemple), par l'emploi de l'imparfait à valeur itérative qui traduit la sérénité des gestes du quotidien mais aussi par le choix d'un lexique précis attestant chez Chactas sa connaissance de la nature et son souci d'en nommer les éléments : « mauves bleues », « graines rouges d'azalea », « cèdre », « chêne-vert », « yeuse », « de colibris, de perruches vertes, de geais d'azur ». Cette euphorie dans la taxinomie n'est pas sans rappeler la « pensée sauvage » telle que la définit Claude Lévi-Strauss⁵⁵. La vie menée dans cette forêt renvoie à plus d'un titre au *topos* de l'Âge d'or ou à celui du Paradis terrestre d'avant la Chute. Pour mieux la faire voir et comprendre à l'interlocuteur européen directement apostrophé (l. 13), le narrateur, dans une prose éminemment poétique, use de comparaisons signifiantes pour un Européen (l. 8) : il file deux métaphores, celle de l'arbre-tapisserie ou broderie (paragraphe 3) et de l'arbre-hôtellerie (paragraphe 4), véritables tableaux colorés et sonores – « scène [...] pittoresque » (l. 14) – qui font de la nature une œuvre d'art pour mettre en valeur la supériorité du Nouveau Monde sur l'ancien (l. 23) tant pour la joie (l. 19) que pour les merveilles (l. 23) que prodigue aux hommes le « Grand Esprit » (l. 19). L'amour, la nature et le divin s'accordent. La solitude et la beauté de la nature apparaissent comme les révélateurs de l'amour et du divin.

- **Alphonse Daudet, *Wood'stown* (1873).**

Dans ce conte fantastique proche de l'apologue, le rapport à la nature s'inverse doublement : non seulement les hommes maltraitent la nature, l'épuisent, mais en plus cette dernière, personnifiée, comme le signale le verbe « regardait » (l. 3), se venge et reprend ses droits. L'acte de déforestation commis par les pionniers pour construire leur ville semble se retourner contre eux puisque le bois des maisons reprend vie, les feuillages se mettent à envahir les intérieurs, ce qui laisse présager le pire. Le récit, en adoptant le point de vue des habitants, se trouve fortement dramatisé. Le lecteur assiste à l'évolution de l'action de l'indistincte « masse sombre et inquiétante » (l. 2-3), balisée par des organisateurs temporels qui jouent sur les rythmes lents puis sur les accélérations : « Tant que l'hiver dura » (l. 10), « De temps en temps » (l. 11), « Cependant aux approches du printemps » (l. 13), « Tout à coup » (l. 19), « mais, avant le

⁵³ Préface de Chateaubriand, *Atala* (1801), dans Chateaubriand, *Œuvres romanesques et voyages I*, Maurice regard éd., Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1969, p. 15.

⁵⁴ L'influence de Rousseau et en particulier de *La Nouvelle Héloïse* (1761) ainsi que celle de Bernardin de Saint-Pierre et de *Paul et Virginie* (1788) sont essentielles pour comprendre *Atala*. Chateaubriand y puise les grands thèmes que l'esthétique romantique développera : l'idéalisation de l'amour, la communion de l'homme avec la nature.

⁵⁵ Voir Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, coll. « Agora pocket », 1961, p. 23-25.

soir » (l. 24), « Le jour suivant » (l. 28). Le lecteur partage aussi l'impossibilité de nommer l'événement en train de se produire, ce qui se traduit par l'emploi du pronom démonstratif « cela » (l. 18, l. 30) ou par le déterminant démonstratif et le nom « cette bizarrerie » (l. 24), qui renvoient tous deux à une désignation imprécise. Seul le discours indirect libre du deuxième paragraphe permet d'entendre d'autres voix : celle de la forêt mais aussi, se superposant à elle, celle du narrateur. Cette double voix dénonce la « ville insolente » et les « pillards ».

- **Jean Giono, *L'Homme qui plantait des arbres* (1953).**

Dans cet extrait de la nouvelle *L'Homme qui plantait des arbres*, le narrateur homodiégétique rapporte la journée passée, en 1920, avec un vieux berger qui depuis dix ans se consacre à la reforestation des terres de Haute Provence. Sa fonction essentielle est ici celle de témoin oculaire : il est celui qui « constat[e] » (l. 6), qui est frappé par le « spectacle [...] impressionnant » (l. 8). Mais il a pour autre caractéristique d'avoir participé à la Grande Guerre et d'en être revenu : son regard sur le vieux berger et sur la forêt replantée se trouve en effet contaminé par sa propre expérience. C'est ainsi qu'ayant « vu mourir trop de monde pendant cinq ans » (l. 1), il croyait le berger mort ; l'année de plantation des bouleaux, 1915, le renvoie à celle « où il combattait à Verdun » (l. 19). Cette contamination culmine dans la dernière phrase de l'extrait où les jeunes plants de bouleaux sont comparés à « des adolescents [...] très décidés » (l. 21). Plus haut, les hêtres plantés pourraient figurer de jeunes frères « n'arriva[nt] qu'aux épaules » (l. 15). À travers la personnification, la reforestation apparaît comme une compensation aux pertes humaines de la Première Guerre⁵⁵. Quant à Elzéar, dont le prénom possède des consonances bibliques, son action laisse le narrateur sans voix (l. 9). Elle prend en effet l'ampleur d'une création quasi divine – « l'œuvre créée » (l. 17) – susceptible de s'opposer tant aux forces destructrices déchaînées par Dieu pendant la guerre (l. 13-14) qu'aux « desseins de la Providence » (l. 17). Cependant, l'entreprise suscite aussi l'admiration car elle est humaine, à taille humaine, accomplie avec les « mains et [...] l'âme de cet homme – sans moyens techniques » (l. 12).

Opiniâtre, imperturbable (l. 7 et 15), le berger est dit aussi « fort vert » (l. 3-4), adjectif qui peut être entendu ici dans ses différentes acceptions par le lecteur : qui a de la vigueur, de la verdeur ; mais aussi de couleur verte, comme le feuillage des arbres qu'il replante ; ou encore, si le terme est envisagé comme un substantif : « écologiste ». Ce dernier sens, même anachronique, doit être retenu : la nouvelle, qui avait pour ambition, selon Giono, de « faire aimer à planter des arbres », fut rédigée dans le cadre d'un concours organisé par le magazine américain *Reader's Digest*. Son retentissement fut mondial. Elle est considérée aujourd'hui comme l'un des grands textes-manifestes de la cause écologiste en incarnant le concept de développement durable.

- **Stefan Wul, *Niourk* (1957).**

Le passage à l'étude de *Niourk*, roman dystopique relevant de la veine post-apocalyptique – l'action se passe cinq cents ans après une catastrophe nucléaire –, confronte deux univers : celui des machines et autres robots qui contrôlent seuls l'entrée de Niourk, l'ancienne ville de New York, et celui des hommes survivants à travers le personnage de l'enfant noir qui tente de pénétrer dans la ville. Le contraste est net : les robots assèment, ordonnent (l. 3) dans des « phrases hachées, mécaniques » (l. 2) alors que l'enfant interroge (l. 8), « ne comprend pas » (l. 10, 18), « ignor[e] » (l. 22, 23). L'hypertechnologie s'oppose au mode de vie primitif de l'enfant : il est accompagné d'un ours, figure exemplaire de l'animal primitif ; il prend la voix invisible qui s'adresse à lui pour celle d'un dieu ; il ne connaît pas l'usage du « je » et parle de lui à la troisième personne (ce qui traduit aussi une identité problématique). Ce tableau d'une

⁵⁵ Rappelons que Giono est un pacifiste inconditionnel, engagé « contre toutes les guerres ».

régression de l'humanité, de cette fragilisation de l'homme désormais dominé par les machines, vise à condamner, par la fiction, une société axée sur le progrès technologique (le nucléaire, la robotique). Rappelons que nous sommes en 1957 lorsque le roman est publié : la fission nucléaire a été découverte moins de dix ans auparavant. Or cette société ne semble pas en mesurer les conséquences : les dangers de la « radioactivité » (l. 3), la prise de pouvoir de la machine sur l'homme et les absurdités qu'elle engendre (l. 26). L'alternance de la focalisation interne qui conduit le lecteur à partager les incompréhensions de l'enfant noir et de la focalisation zéro qui nous informe de la réalité de la situation (l. 22-27) accentue encore la dénonciation. Sans doute l'auteur épingle-t-il aussi dans l'extrait la politique américaine de contrôle d'entrée des migrants débarquant à New York.

- **Le document complémentaire : Gaspard Noël, *Matière rose, matière verte* (2016)⁵⁶.**

La photographie de Gaspard Noël, comme son titre le suggère, est structurée à partir d'un contraste de couleurs – le vert et le rose – et de matière – le végétal (bois, feuilles, mousse) – et la chair humaine.

Au premier plan, des feuilles sèches jonchent le sol ; le centre de l'image est occupé par un amas, une boule de racines moussues entremêlées au sommet desquelles s'élance le fût d'un arbre dont on ne voit que la base puisqu'il est coupé par le cadrage de la photo. Sur la partie gauche de l'amas racinaire, comme harmonieusement incorporé à lui, un corps humain se trouve lové. Le reste de la forêt, à l'arrière-plan, est flou, mais dominé par la couleur vert tendre des feuilles. La présence humaine, ici, se caractérise par sa discrétion. Elle détonne peu dans le paysage, si ce n'est par sa couleur : l'homme est en boule, sa tête est rentrée de sorte que ce qu'il donne à voir de son corps nu (ses membres, épaules, coudes, genoux) pourrait être confondu avec les racines de l'arbre. L'homme et la nature ne font-ils désormais plus qu'un ? La position de l'homme évoque celle d'un fœtus : peut-être naîtra-t-il de l'arbre-mère ? Les circonvolutions des racines et celles des membres du corps humain ressemblent à celles d'un cerveau, dit aussi « matière grise », interprétation suggérée par le mot « matière » que l'on retrouve dans le titre de la photo : nous avons peut-être sous les yeux les intelligences mêlées, accordées de l'humain et du végétal.

Cohérence et enjeux du corpus :

La cohérence du corpus est d'abord générique. Les quatre extraits à l'étude sont tirés de textes narratifs et fictionnels, du début du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle : un court roman (Chateaubriand), un conte fantastique (Daudet), une nouvelle inspirée de faits réels (Giono), un roman de science-fiction (Wul).

Un thème commun se dégage également de ces textes : celui des relations, des rapports de force entre l'homme et la nature, thème que la fiction permet d'explorer dans toutes les directions, dans toutes ses potentialités.

Certes indirecte car abordée par le détour de la fiction, de la mise en scène de personnages et de leurs points de vue, la dimension discursive de ces textes doit aussi être relevée : chacun possède une visée argumentative, qu'il s'agisse de faire l'éloge d'une vie simple au contact de la nature et du divin dans *Atala*, de condamner le strict rapport consumériste et destructeur à la nature dans *Wood'stown*, de mettre en garde contre les excès d'une civilisation du progrès technologique qui risque de vouer l'homme à sa propre perte dans *Niourk*, d'inciter l'homme à prendre soin de la nature avec l'extrait de Giono. Le document

⁵⁶ Pour un commentaire détaillé de la photographie, voir le compte Facebook du photographe : <https://www.facebook.com/gaspardnoelphotography/photos/a.271454139565190/1442816745762251/?type=3&theater>

complémentaire, pour l'harmonie qu'il met en scène entre l'homme et la végétation, peut être rapproché de l'extrait d'*Atala*. Il pourrait faire écho aussi à l'extrait de *L'Homme qui plantait des arbres* dans lequel l'intelligence humaine (la « matière grise ») est mise au service de la protection et du renouvellement des forêts, au point que l'homme en devient « vert ». Mais le sujet de la photographie constitue aussi un contrepoint intéressant à la vision déployée dans le texte de Daudet : la forêt y apparaît comme un organisme vivant cette fois hostile à l'homme. De même, dans l'extrait de Wul, la présence de la nature (l'ours) et celle de l'homme (l'enfant noir) semblent indésirables, voire menacées.

La question tant philosophique que politique de la relation de l'homme à la nature est au cœur de la réflexion contemporaine sur l'écologie, plus largement sur le devenir de l'homme. La littérature à sa façon – et le corpus à l'étude en particulier – contribue à cette réflexion en représentant nos diverses relations au monde naturel⁵⁷. Par le détour de la fiction, elle aide à « comprendre et anticiper les responsabilités humaines aujourd'hui⁵⁸ ».

Problématique et enjeux didactiques :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de cinquième, le corpus proposé fera l'objet d'une séquence d'enseignement s'inscrivant dans le programme de culture littéraire et artistique et de son questionnement complémentaire « L'être humain est-il maître de la nature ? ». L'articulation de ce questionnement et des enjeux littéraires dégagés de l'analyse des textes pourrait nous conduire à proposer la problématique suivante : « en quoi la fiction littéraire nous permet-elle de réfléchir à – d'interroger – notre rapport à la nature ? »

Nous pourrions envisager la mise en œuvre de cette séquence après l'étude d'un premier groupement de textes consacré au questionnement « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » à partir d'extraits portant sur la découverte de nouvelles terres (Marco Polo, Christophe Colomb, Jean de Léry). Ce questionnement aurait permis aux élèves non seulement de réfléchir « aux motifs de l'élan vers l'autre et l'ailleurs et [de] s'interroger sur les valeurs mises en jeu⁵⁹ » mais aussi de s'initier à repérer la dimension argumentative que peut receler un récit ou une description. Les élèves seraient ainsi préparés à questionner une autre forme d'altérité, la nature, et à se montrer attentifs au discours implicite présent dans chacun des textes narratifs du corpus.

La séquence est constituée de sept séances dont une séance de langue et une séance finale d'évaluation. Elle suit l'ordre chronologique du corpus pour permettre aux élèves de percevoir l'évolution des enjeux – historiques et technologiques mais aussi génériques – liés au rapport qu'entretiennent les hommes avec la nature, de la peinture rêvée et utopique proposée par Châteaubriand à des formes plus actives et plus précises de dénonciation (Daudet, Wul) et de propositions (Giono). Les élèves seront invités, pour accompagner l'étude des textes du corpus, à lire en intégralité la nouvelle de Giono, *L'Homme qui plantait des arbres*.

Présentation de la séquence :

Séance 1. Lecture analytique de l'extrait d'*Atala*.

Objectif : Mettre en évidence les procédés concourant à faire l'éloge d'une vie simple au contact d'une nature luxuriante et bienfaitrice.

Pistes de recherche :

- **Quels rapports les personnages entretiennent-ils avec la nature ?**

⁵⁷ Voir sur l'étude du rapport entre la littérature et l'environnement naturel : Pierre Schoentjes, *Ce qui a lieu. Essai d'écopoétique*, éd. Wildproject, coll. « tête nue », 2015.

⁵⁸ *BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015, op. cit.*, p. 252.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 251.

La nature avant tout assure la survie des jeunes amoureux : elle les habille (l. 1-2), les pare (l. 3-5), les abrite (l. 10). Elle apparaît ainsi comme une figure protectrice. Elle fait l'objet ensuite d'une expérience physique, sensuelle : le décor qui s'offre à la vue est éclatant de couleurs et témoigne d'une nature profuse ; les corps « travers[ent] les ondes solitaires » (l. 8-9), perçoivent les « chaleurs du jour » (l. 10), les « vents descenda[nt] du ciel » (l. 20) ainsi que les « mille soupirs » (l. 22) de la forêt. Elle suscite enfin l'admiration de Chactas parce qu'elle surpasse les merveilles de « l'ancien monde » (l. 23) et qu'elle contribue à embellir la « merveilleuse beauté » (l. 6) d'Atala.

Il serait judicieux ici de s'arrêter avec les élèves sur le sens et l'étymologie du mot « merveille », sans doute déjà rencontré lors de la séquence précédente à l'occasion de l'étude du titre de l'ouvrage de Marco Polo, *Le Livre des merveilles*. Issu du latin *mirabilia*, « choses admirables, étonnantes, merveilleuses », le substantif « merveille » peut également suggérer la dimension presque surnaturelle de cette beauté naturelle – « vous croiriez voir un fantôme » (l. 14) –.

- **Relevez les métaphores empruntées à l'art et à la technique. Quelle est leur fonction ?**

Il faudra conduire les élèves à identifier les deux métaphores filées : « cette draperie [...] longs voiles » (l. 13-14), « une foule de papillons [...] vient s'accrocher à ces mousses, qui produisent alors l'effet d'une tapisserie en laine blanche, où l'ouvrier européen aurait brodé des insectes et des oiseaux éclatants » (l. 15-18), et « ce grand cèdre, que le château aérien bâti sur ses branches allait flottant avec les oiseaux et les voyageurs endormis sous ses abris, que mille soupirs sortaient des corridors et des voûtes du mobile édifice [...] ce monument du désert » (l. 20-23). Ces métaphores révèlent la splendeur de la nature, présentée comme une œuvre d'art. Chateaubriand relativise ainsi la supériorité prétendue de la civilisation sur la nature. Ces métaphores peuvent aussi laisser penser qu'un « grand artisan » est à l'œuvre derrière la beauté de la nature : Dieu ou le « Grand Esprit » (l. 19).

- **Dans quelle mesure cet extrait propose-t-il une réécriture du mythe de l'Âge d'or et du jardin d'Éden ? Dans quel but ?**

Les élèves au préalable auront effectué une recherche documentaire sur les deux mythes. Premier âge de l'humanité, l'Âge d'or se caractérise par la paix et la concorde qui règne entre les Dieux et les hommes au sein d'une nature qui leur offre ses fruits. Ce mythe est proche de celui du jardin d'Éden, le paradis terrestre de la *Genèse* dans lequel Adam et Ève vivent innocemment avant que Dieu ne les en chasse. De la même manière, Chactas et Atala évoluent au sein d'une nature luxuriante et accueillante – « riantes hôtelleries » (l. 19). La bienveillance des dieux est sensible dans l'existence paisible et joyeuse que mènent les deux amants à l'écart de toute civilisation. Il faudrait ici opérer avec les élèves une rapide contextualisation : en 1802, la France vient de vivre les années sanglantes de la Révolution qui ont conduit Chateaubriand, noble et catholique, à l'exil. L'utopie inspirée des mythes antique et biblique que constitue l'idylle chrétienne des deux Indiens revêt une portée argumentative et critique certaine dans la mesure où elle prend, comme toute utopie, le contre-pied de la société réelle.

- *Les élèves ont identifié un premier rapport possible de l'homme à la nature, fondé sur l'harmonie et l'admiration : ils ont mis au jour l'expérience sensorielle des personnages et ont compris la fonction de la métaphore filée. Ils ont perçu aussi le caractère utopique de ce cadre enchanteur et sa visée critique implicite.*

Séance 2 : Lecture analytique de l'extrait de *Wood'stown* et écriture.

Objectif : Comprendre l'intérêt du recours à la fiction et au registre fantastique pour dénoncer les abus des hommes commis contre la nature.

1) Pistes de recherche :

• Qui perçoit les événements ? Comment évolue cette perception au fil de texte ?

C'est la question du point de vue qui est ici en jeu. L'extrait adopte celui des habitants de Wood'stown dans la grande majorité de l'extrait. C'est ainsi que la forêt apparaît dès le premier paragraphe comme une « masse sombre et menaçante » (l. 2-3). À partir du troisième paragraphe, les marqueurs temporels accompagnent la vision et sa dramatisation. Ainsi, si « Tant que l'hiver dura, on ne s'aperçut de rien » (l. 10), progressivement « on entendait parfois » (l. 10), « on sentait sous terre » (l. 14). Puis l'imparfait laisse place au passé simple. La vision devient action de premier plan : « on vit sur les planchers de longues boursoufflures » (l. 16-17), « Puis la ville eut un cri de stupeur » (l. 20). Le choix de ce point de vue permet d'insister sur l'incrédulité et l'indifférence des habitants puis sur leur progressive prise de conscience et sur l'inquiétude qui monte. Il contribue en outre à la création du suspense. La fin du premier paragraphe et le deuxième font toutefois exception. C'est la forêt ici qui « regardait » (l. 3 et 4). Cette modification du point de vue s'accompagne d'un passage en discours indirect libre qui permet de faire entendre la voix outragée et vengeresse de la forêt à laquelle se superpose celle d'un narrateur dénonciateur (voir *supra* Présentation du texte).

• Comment est donnée au lecteur l'impression que la forêt est vivante ? Dans quel but ?

L'identification du point de vue et du discours indirect libre constitue une première réponse. Il faut ajouter la sur-représentation dans ce récit des verbes de forme pronominale renvoyant aux actions de la forêt ainsi personnifiée. Cette dernière apparaît en effet comme un organisme vivant autosuffisant : « le sol commença à s'agiter » (l. 15), « des bouquets de verdure s'épanouissaient » (l. 25), les branches « se débatt[aient] comme des ailes » (l. 27), « des branches se joignaient » (l. 29). Cette personnification accentue l'étrangeté de la situation et contribue à la création d'une atmosphère fantastique. Il s'agira de définir avec les élèves le fantastique qui introduit des événements mystérieux dans un cadre parfaitement réel – la construction d'une ville par des pionniers américains⁶⁰.

• Comment Daudet utilise-t-il le fantastique pour faire réfléchir son lecteur ?

La nouvelle de Daudet peut se lire comme un apologue qui a recours au fantastique pour conduire le lecteur à réfléchir. Le fait que le lecteur hésite entre une explication rationnelle (la croissance très rapide de la jungle tropicale) et l'irrationnel (la vengeance de la forêt) l'amène à s'interroger sur la manière dont il considère son environnement comme une ressource naturelle à son entière disposition. La phrase « Tout Wood'stown était fait avec sa vie à elle » (l. 5) invite à considérer la forêt comme un organisme vivant, et l'irruption du surnaturel a pour effet que les habitants de Wood'stown regardent et considèrent enfin la nature autour d'eux qu'ils ignoraient jusqu'alors.

2) Écriture : à l'issue de la lecture analytique, les élèves pourront évaluer leur compréhension du texte : ils seront invités, par écrit, à commenter et interpréter le titre de la nouvelle dans un paragraphe argumenté en s'appuyant sur le texte. Au préalable, les élèves auront vu que le titre, emprunté à la langue anglaise, ne correspond pas à la forme grammaticale attendue – « Wood's town » – peut-être pour attirer l'attention sur l'ambiguïté du génitif. On peut en effet le traduire de façon objective par « la ville de bois » ou « en bois », ou de manière subjective par « la ville du bois », « la ville de la forêt » comme si celle-ci en était la propriétaire. La nouvelle complète exploite cette ambiguïté.

➤ *Les élèves ont découvert un autre rapport possible entre l'homme et la nature. Ils ont vu que le recours à la fiction et au registre fantastique apparaît comme*

⁶⁰ Sur le fantastique, voir l'analyse fondatrice de Tzvetan Todorov pour lequel il convient que le personnage (et le lecteur avec lui) résiste à l'explication rationnelle et hésite entre une loi naturelle et une loi surnaturelle indéchiffrable. Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, éd. du Seuil, 1970.

un choix argumentatif efficace pour condamner l'action destructrice de l'homme sur la nature ou du moins pour le mener à y réfléchir.

Séance 3 : Lecture analytique de l'extrait de *L'homme qui plantait des arbres*.

Objectif : Identifier les procédés et la visée de l'éloge de l'action du berger.

Pistes de recherche :

- **Par quels procédés le narrateur exprime-t-il son admiration pour l'action d'Elzéar Bouffier et pour l'homme lui-même ?**

Après avoir vérifié que les élèves ont bien compris à quelle cause Elzéar Bouffier a consacré sa vie⁶¹, la reforestation, il s'agit de les guider pour qu'ils identifient le caractère héroïque de cette action à travers les termes laudatifs – « spectacle [...] impressionnant » (l. 11), « admirables bosquets » (l. 18) –, la comparaison « être aussi efficace que Dieu » (l. 13), les hyperboles (« à perte de vue » (l. 15), le recours aux « cyclones » (l. 18) pour détruire la forêt), l'effet produit sur le narrateur « littéralement privé de parole » (l. 9). L'admiration est visible aussi, notamment dans le premier paragraphe, par l'anaphore du « il » qui ouvre la quasi-totalité des phrases : le narrateur insiste sur le rôle de sujet actif, obstiné et « imperturbable[...] » (l. 7) de Bouffier. Ce dernier n'est d'ailleurs pas nommé dans le titre de la nouvelle. Ce qui compte, c'est l'action, portée par la subordonnée relative qui sonne comme une épithète homérique : *L'Homme qui plantait des arbres*. Pour compléter ce portrait élogieux, il s'agira enfin d'étudier la polysémie et les connotations de l'attribut *vert* dans l'expression « Il était même fort vert » (l. 3-4, voir *infra* Présentation du texte).

- **Quel est le contexte historique ? Pourquoi le narrateur y renvoie-t-il à plusieurs reprises ?**

Les différents passages renvoyant à la Grande Guerre (voir *supra* Présentation du texte) sont à associer à une œuvre de « mort » (l. 1), de « destruction » (l. 14) en opposition à « l'œuvre créée » (l. 17) par le vieil homme. La comparaison finale des jeunes arbres avec des « adolescents [...] très décidés » (l. 21) peut être comprise comme un mouvement de compensation des pertes humaines subies à la guerre : la reforestation assure la relève de la civilisation. Il faudra insister aussi avec les élèves sur le pacifisme de Giono et sur sa dénonciation de la guerre, en particulier de la guerre industrielle, comme le suggère le passage suivant : « quand on se souvenait que tout était sorti des mains et de l'âme de cet homme – sans moyens techniques – on comprenait que les hommes pourraient être aussi efficaces que Dieu dans d'autres domaines que la destruction. » (l. 11-14).

- *Les élèves ont mis au jour un nouveau rapport de l'homme à la nature. Ce n'est plus elle qui le protège (Chateaubriand), ce n'est plus lui qui la détruit (Daudet) mais c'est lui qui agit pour la préserver, la faire perdurer. Dans un jeu de contrastes et de compensation, l'expérience destructrice de la Guerre sert de contrepoint à l'activité créatrice valorisée du planteur.*

Séance 4 : Étude de la langue à partir de l'extrait de Stefan Wul, *Niourk*.

Objectif : Maîtriser la structure des mots (morphologie lexicale et étymologie), enrichir le lexique.

⁶¹ Le personnage d'E. Bouffier est inspiré d'une personne réelle, John Chapman, né dans le Massachusetts à la fin du XVIII^e siècle et mort en 1855. Il fut surnommé Johnny Appleseed, Jeannot Pépin-de-Pomme, pour avoir pendant quarante ans, – le temps qu'Elzéar Bouffier passe à planter les glands est comparable, trente-six ans, de 1910 à 1945 – distribué des pépins de pommes aux pionniers de la vallée de l'Ohio, de l'Indiana et de l'Illinois et avoir ainsi contribué à changer en vergers la région qui s'étend de l'Ohio au lac Michigan.

Afin de faciliter l'entrée dans la lecture du texte, trois activités seront proposées :

- une réflexion sur la morphologie lexicale et plus précisément sur la famille des mots *humanoïde* (l. 13) et *inhumaine* (l. 21) sera menée. Les élèves, en cinquième, connaissent le principe de création lexicale par dérivation affixale. Il s'agira ici d'identifier la base adjectivale et les affixes des deux adjectifs et de s'interroger sur le sens dont sont porteurs le préfixe *in-* et le suffixe *-oïde*. Le préfixe *in-* dans « inhumain » apporte l'idée de négation de la base « humaine ». Le sens de l'adjectif lui-même doit être étudié de près avec les élèves : en contexte, il signifie « propre à l'homme » mais porte aussi une connotation positive, celle de bonté. Une voix « inhumaine » n'est donc pas seulement une voix non humaine mais aussi une voix en quelque sorte mauvaise, méchante. « Humanoïde » est défini dans le dictionnaire par : « qui rappelle l'homme ». Le suffixe *-oïde* porte deux sens complémentaires : un sens dénotatif, celui de « semblable à », et une valeur connotative péjorative comme on la trouve dans « bizarroïde ». La connotation péjorative est renforcée dans le texte de Wul par l'emploi de l'adverbe « vaguement », modificateur de l'adjectif « humanoïde ».
- une recherche sur l'étymologie commune des mots « mécaniques » (l. 2), « machines » (l. 25), « mécanismes » (l. 26) sera conduite : « machine » et « mécanisme » viennent tous deux du grec *mechanè* (grue utilisée dans le théâtre antique).
- on pourra proposer aux élèves de compléter le repérage du champ lexical de la machine par le relevé des termes suivants : « mécaniques » (l. 2), « contrôle électronique » (l. 5-6), « roulement métallique » (l. 12), « humanoïde », « voix monotone et inhumaine » (l. 21), « dispositifs compliqués » (l. 23), « machines de triage » (l. 25), « robots » (l. 26).
 - *Cette séance de langue aura permis aux élèves d'identifier avec précision les caractéristiques de la ville de Niourk : elle apparaît comme un espace déshumanisé où les machines et robots ont remplacé les hommes, comme un univers froid et peu accueillant.*

Séance 5 : Lecture analytique de l'extrait de *Niourk* et mise en voix.

Objectif : Montrer que le récit de science-fiction facilite le discours de dénonciation d'une civilisation du progrès technologique.

1) Pistes de recherche :

- **Quel est le point de vue adopté dans le premier paragraphe ? Quel est l'effet produit ?**

En choisissant le point de vue de l'enfant noir – « il s'étonna » (l. 1) –, l'auteur fait partager l'ignorance et les incompréhensions du personnage mais facilite aussi l'identification sinon le rapprochement affectif du lecteur vis-à-vis de ce personnage. D'emblée, le lecteur prend parti pour l'enfant, contre l'univers hostile qui l'entoure et le contraint.

- **À quels univers très opposés renvoient d'une part l'enfant, d'autre part la voix anonyme ?**

L'univers de l'enfant est marqué par son caractère primitif. Les élèves devront être accompagnés pour repérer les différents éléments relevant du primitif dans le texte : l'ours, le langage de l'enfant, sa croyance en un dieu invisible qui parle, son incompréhension et son inadaptation au monde qui l'entoure (voir *supra* Présentation du texte). La « voix anonyme » (l. 2) renvoie à l'univers de la technologie, de la machine et des robots. Il sera demandé aux élèves de relever les caractéristiques de cette voix. La séance de langue précédente facilitera ce relevé.

- **Que dénonce ce texte de science-fiction ?**

Un certain nombre d'indices – la radioactivité de l'enfant, le fonctionnement autonome des robots sans contrôle humain – devront être prélevés dans le texte par les élèves. Il s'agira pour eux de les interpréter : par le biais de la fable post-apocalyptique, l'auteur cherche à alerter les hommes du présent sur les risques possibles d'une société exclusivement tournée vers le progrès technique.

2) Mise en voix : le texte pourra être mis en voix par les élèves. Il faudra insister sur les passages au discours direct pour lesquels il s'agira de traduire au plus juste la parole de l'incompréhension portée par l'enfant noir en insistant sur la modalité interrogative, et la langue hachée et inhumaine des machines. Cette mise en voix permettra en outre aux élèves de s'approprier en production le lexique travaillé dans la séance précédente.

- *Les élèves ont rencontré, grâce au genre de la science-fiction, à ses ressorts et à sa puissance de contestation, un nouveau rapport de l'homme au monde : la littérature fait comprendre qu'à ne se préoccuper que de progrès technique – découverte du nucléaire, création de robots –, à vouloir maîtriser le monde, l'homme se condamne peut-être à sa propre disparition.*

Séance 6 : Confrontation des quatre textes et de la photographie.

Objectif : Réaliser une synthèse et répondre à la problématique de la séquence.

1) Lecture de l'image et écrit argumentatif : la séance s'ouvrira sur une lecture d'image à partir de la photographie de Gaspard Noël, lecture s'effectuant en trois temps : description, analyse, interprétation (voir *supra* Présentation de la photographie). Chaque élève devra ensuite rédiger un texte d'une dizaine de lignes dans lequel il lui est demandé de rapprocher la photo de l'un des quatre textes étudiés en justifiant ce rapprochement par la mise en évidence de points communs ou d'oppositions, de contrastes. Quelques textes seront lus devant la classe et commentés. Seront alors notamment mis en valeur les rapprochements possibles avec le texte de Chateaubriand (l'homme intégré harmonieusement à la nature, à sa juste place...).

2) Bilan : il s'agira ensuite de faire apparaître, dans un écrit récapitulatif, les points de cohérence du corpus (voir *supra* Enjeux et cohérence du corpus), tant génériques, thématiques que discursifs, de relever les différents outils au service de l'argumentation dans la fiction (le choix du point de vue, les comparaisons et métaphores, les antithèses, les champs lexicaux, mais aussi le recours à l'utopie, au registre fantastique, au genre de la science-fiction). Il faudra enfin rendre les élèves sensibles au caractère de plus en plus direct, ciblé et engagé du discours argumentatif qu'assume la littérature de 1802 à 1957 sur cette question du rapport de l'homme à la nature.

Séance 7 : Évaluation finale : écriture.

En une vingtaine de lignes, les élèves devront écrire la suite du texte de Daudet, *Wood'stown*. Il s'agit de vérifier si les élèves ont pu s'approprier certains des procédés propres au récit de fiction pour interroger la relation de l'homme à la nature. Les critères de réussite seront les suivants : rédiger deux paragraphes dans lesquels il s'agira de ménager le suspense, conserver la tonalité fantastique à travers la personnification de la forêt (emploi des verbes pronominaux), alterner les points de vue (un paragraphe adoptera le point de vue des habitants, l'autre celui de la forêt).

Prolongement de la séquence : la séquence suivante pourra prolonger la réflexion initiée ici en proposant par exemple l'étude en œuvre intégrale du roman pour la jeunesse de Michael

Morpurgo, *Le Royaume de Kensuké* (1999). Dans cette réécriture de Robinson Crusoé, un jeune garçon, à l'époque contemporaine, après avoir échoué sur une île, est recueilli par un vieux Japonais qui lui apprend à vivre au contact de la vie sauvage. On le voit déjà, les échos avec la séquence consacrée à la nature seront nombreux. Cette lecture pourra prendre place dans le cadre du questionnement « Regarder le monde, inventer des mondes ».

3.2.2 : Exemple 2. La ville de Marseille en classe de quatrième⁶².

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

(Les textes et documents de ce dossier peuvent être annotés)

1) Textes :

Texte 1 – Germain NOUVEAU, « Marseille » (1885), *La Doctrine de l'Amour. Valentines. Dixains réalistes. Sonnets du Liban*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1981.

Texte 2 – Jules SUPERVIELLE, « Marseille », *Débarcadères* (1922), *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1996.

Texte 3 – Jean-Marie Gustave LE CLÉZIO, *Désert*, Paris, Gallimard, 1980.

Texte 4 - Jean-Claude IZZO, *Marseille*, Paris, éditions Hoëbeke, 2000.

2) Documents complémentaires :

Document 1 – Première de couverture de la bande-dessinée de Pierre BOISSERIE, Frédéric PLOQUIN (scénaristes), Pascal GROS (dessinateur), *Marseille. Une ville sous influences*, © Glénat, coll. « 12bis », 2013.

Document 2 – Présentation de la bande-dessinée de Pierre BOISSERIE, Frédéric PLOQUIN (scénaristes), Pascal GROS (dessinateur), *Marseille. Une ville sous influences*, Glénat, coll. « 12bis », 2013, sur le site de l'éditeur. <https://www.glenat.com/12bis/marseille>

Ce dossier comporte 6 pages.

Sujet :

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

Tours, le

2019

Signature du candidat :

Texte 1

MARSEILLE

- 1 C'est à Rouen, votre Rouen, Madame,
Qu'on brûla... (je fais un impair !)
Mais Marseille ! c'est une femme
Qui se lève, au bord de la mer !

⁶² La séquence qui suit est redevable des conseils et relectures d'Isabelle Albertini et de Jean-Marie Duplaà. Nous tenons à les remercier chaleureusement ici.

5 Le Havre a votre amour, et d'une ;
 Son port, et de deux ; qu'il soit fier !
 Mais Marseille ! c'est une brune
 Qui sourit, au bord de la mer !

Comme le fauve qu'il rappelle,
 10 Lyon porte beau, par un temps clair ;
 Mais Marseille ! est une « bien belle »
 Qu'on salue, au bord de la mer ;

Les vignes où vole la grive
 Près de Dijon n'ont pas le ver ;
 15 Mais Marseille ! est une « bien vive »
 Qui chantonne, au bord de la mer ;

Bordeaux, avec sa gloire éparse
 Sur vingt océans, a grand air !
 Mais Marseille ! c'est une garce
 20 Qui vous grise, au bord de la mer ;

Le beffroi d'Arras se redresse
 Comme la hune au vent d'hiver ;
 Mais Marseille ! est une bougresse,
 Qui tempête, au bord de la mer ;

25 Laval est un duc, ma Mignonne,
 Dont le poiré¹ n'est pas amer ;
 Mais Marseille ! est une « bien bonne »
 Qui se calme, au bord de la mer ;

Toulouse est un ténor qui traîne
 30 Où frise peut-être un peu l'r
 Mais Marseille ! est une sirène
 Qui chuchote, au bord de la mer ;

Clermont a ses volcans où rôde
 Le souvenir d'un feu d'enfer ;
 35 Mais Marseille ! est une « bien chaude »
 Qui vous baise, au bord de la mer ;

Grenoble a Bayard, la prouesse
 Faite homme et l'honneur fait de fer ;
 Mais Marseille est une déesse
 40 Qu'on adore, au bord de la mer ;

Toulon aura l'âme sereine
 Quand on aura purgé son air ;

¹ Boisson faite à base de jus de poire.

45 Mais Marseille, elle, est une reine
Qui se couche au bord de la mer !

Elle adore Paris, Madame,
Paris est l'homme qu'il lui faut,
Car Marseille, c'est une femme
Qui n'a pas le moindre défaut.

50 Paris, le lui rend bien, du reste,
Il lui dit : Si tu t'asseyais ?
Car Marseille n'a pas la peste
Et n'a plus l'accent marseillais !

Germain NOUVEAU, « Marseille » (1885), *La Doctrine de l'Amour. Valentines. Dixains réalistes. Sonnets du Liban*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1981.

Texte 2

MARSEILLE

Marseille sortie de la mer, avec ses poissons de roche, ses coquillages et l'iode,
Et ses mâts en pleine ville qui disputent les passants,
Ses tramways avec leurs pattes de crustacés sont luisants d'eau marine,
Le beau rendez-vous de vivants qui lèvent le bras comme pour se partager le ciel,
Et les cafés enfantent sur le trottoir hommes et femmes de maintenant avec leurs yeux de phosphore,
Leurs verres, leurs tasses, leurs seaux à glace et leurs alcools,
Et cela fait un bruit de pieds et de chaises frétilantes.
Ici le soleil pense tout haut, c'est une grande lumière qui se mêle à la conversation,
Et réjouit la gorge des femmes comme celle des torrents dans la montagne,
Il prend les nouveaux venus à partie, les bouscule un peu dans la rue,
Et les pousse sans un mot du côté des jolies filles.
Et la lune est un singe échappé au baluchon d'un marin
Qui vous regarde à travers les barreaux légers de la nuit.
Marseille, écoute-moi, je t'en prie, sois attentive,
Je voudrais te prendre dans un coin, te parler avec douceur,
Reste donc un peu tranquille que nous nous regardions un peu
Ô toi toujours en partance
Et qui ne peux t'en aller
À cause de toutes ces ancrs qui te mordillent sous la mer.

Jules SUPERVIELLE, « Marseille », *Débarcadères* (1922), *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1996.

Texte 3

Lalla, née dans le désert, a vécu une enfance heureuse dans le bidonville d'une grande cité marocaine. Adolescente, elle doit fuir et se rend à Marseille. Elle y découvre la misère et la faim, « la vie chez les esclaves ».

Lalla continue à marcher, en respirant avec peine. La sueur coule toujours sur son front, le long de son dos, mouille ses reins, pique ses aisselles. Il n'y a personne dans les rues à cette heure-là, seulement quelques chiens au poil hérissé, qui rongent leurs os en grognant. Les fenêtres au ras du sol sont fermées par des grillages, des barreaux. Plus haut, les volets sont tirés, les maisons semblent abandonnées. Il y a un froid de mort qui sort des bouches des soupirails, des caves, des fenêtres noires. C'est comme une haleine de mort qui souffle le long des rues, qui emplit les recoins pourris au bas des murs. Où aller ? Lalla avance lentement de nouveau, elle tourne encore une fois à droite, vers le mur de la vieille maison. Lalla a toujours un peu peur, quand elle voit ces grandes fenêtres garnies de barreaux, parce qu'elle croit que c'est une prison où les gens sont morts autrefois ; on dit même que la nuit, parfois, on entend les gémissements des prisonniers derrière les barreaux des fenêtres. Elle descend maintenant le long de la rue des Pistoles, toujours déserte, et par la traverse de la Charité, pour voir, à travers le portail de pierre grise, l'étrange dôme rose qu'elle aime bien. Certains jours elle s'assoit sur le seuil d'une maison, et elle reste là à regarder très longtemps le dôme qui ressemble à un nuage, et elle oublie tout, jusqu'à ce qu'une femme vienne lui demander ce qu'elle fait là et l'oblige à s'en aller.

Mais aujourd'hui, même le dôme rose lui fait peur, comme s'il y avait une menace derrière ses fenêtres étroites, ou comme si c'était un tombeau. Sans se retourner, elle s'en va vite, elle redescend vers la mer, le long des rues silencieuses.

Jean-Marie Gustave LE CLÉZIO, *Désert*, Paris, Gallimard, 1980.

Texte 4

J'AI MARSEILLE AU CŒUR

Je suis né à Marseille. De père italien et de mère espagnole. D'un de ces croisements dont la ville a le secret. Naître à Marseille n'est jamais un hasard. Marseille est, a toujours été, le port des exils, des exils méditerranéens, des exils de nos anciennes routes coloniales aussi. Ici, celui qui débarque un jour sur le port, il est forcément chez lui. D'où que l'on vienne, on est chez soi à Marseille. Dans les rues, on croise des visages familiers, des odeurs familières. Marseille est familière. Dès le premier regard.

C'est pour ça que j'aime cette ville, ma ville. Elle est belle pour cette familiarité qui est comme du pain à partager entre tous. Elle n'est belle que par humanité. Le reste n'est que chauvinisme. De belles villes, avec de beaux monuments, il y en a plein l'Europe. De belles rades, de belles baies, des ports magnifiques, il y en a plein le monde. Je ne suis pas chauvin. Je suis marseillais. C'est-à-dire d'ici, passionnément, et de tous les ailleurs en même temps. Marseille, c'est ma culture du monde. Ma première éducation du monde.

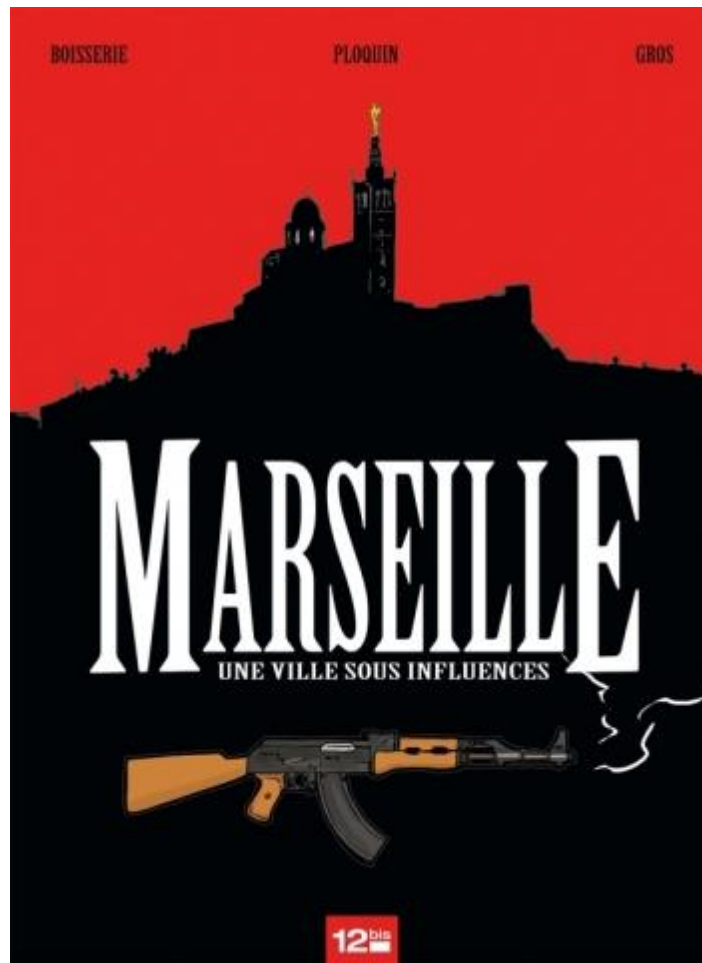
C'est par ces routes de navigation anciennes, vers l'Orient, l'Afrique, puis vers les Amériques, ces routes réelles pour quelques-uns d'entre nous, rêvées pour la plupart des autres, que Marseille vit, où que l'on aille. Paris est une attraction. Marseille est un passeport. Quand je suis loin, et cela m'arrive souvent, je pense à Marseille sans nostalgie. Mais avec la même émotion que pour la femme aimée, délaissée le temps d'un voyage, et que l'on désire de plus en plus retrouver au fur et à mesure que passent les jours.

Je crois à cela, à ce que j'ai appris dans les rues de Marseille, et qui me colle à la peau : l'accueil, la tolérance, le respect de l'autre, l'amitié sans concession et la fidélité, cette qualité essentielle de l'amour.

Jean-Claude IZZO, *Marseille*, Paris, éditions Hoëbeke, 2000.

Documents complémentaires

Document 1



Première de couverture de la bande-dessinée de Pierre BOISSERIE, Frédéric PLOQUIN (scénaristes), Pascal GROS (dessinateur), *Marseille. Une ville sous influences*, © Glénat, coll. « 12bis », 2013.

Document 2

Le texte ci-dessous est la présentation, sur le site de l'éditeur (Glénat), de la bande-dessinée Marseille. Une ville sous influences. [<https://www.glenat.com/12bis/marseille>]

Marseille, de nos jours. Miloud, jeune caïd des quartiers Nord, vient prendre conseil auprès de Tonton, vieux parrain marseillais officiellement rangé des voitures. Une prise de contact intéressée : il ambitionne de s'appuyer sur l'expérience de son glorieux aîné pour conquérir la cité phocéenne.

Tonton entreprend alors de lui raconter Marseille, ses quartiers, son port, ses truands, ses flics, ses ripoux, ses syndicalistes et son équipe de football. On découvre ainsi que les règlements de comptes d'aujourd'hui n'ont rien à envier à ceux d'hier, que la corruption gangrène la cité depuis toujours et que les petits arrangements sont le secret de l'équilibre presque alchimique de cette ville fascinante.

Le programme de culture littéraire et artistique de la classe de quatrième⁶³ propose le questionnaire complémentaire suivant : « la ville, lieu de tous les possibles ? »⁶⁴. Cette entrée ne restreint pas l'approche à un genre particulier. Elle peut inviter à une véritable démarche « géopoétique », autour de quatre pistes : « la représentation de la ville », « déambuler dans la ville », « discours sur la ville » et « la ville espace de création ». Le champ de la réflexion incite à porter un regard sensible et réfléchi sur des textes et des documents qui sont des représentations singulières du monde urbain, mais aussi sur une réalité géographique, sociale, culturelle dont les élèves peuvent faire l'expérience.

Le dossier à l'étude est marqué par une unité thématique évidente – les références de cinq des six supports mentionnés dans le bordereau comportent le terme « Marseille » – et une hétérogénéité générique : deux poèmes, deux textes narratifs, une couverture de bande dessinée et un texte éditorial présentant celle-ci. Chacun des éléments du dossier conduit à outre à s'interroger sur les moyen littéraires et picturaux qui concourent à raconter, décrire, dire, montrer Marseille.

Cette séquence pourrait prendre place après l'étude du questionnaire sur « Dire l'amour » en quatrième : on pourra en prolonger des éléments dans ce corpus sur Marseille grâce à l'étude des propos amoureux présents dans les textes 1 (paroles rapportées des deux derniers quatrains), 2 (tête-à-tête entre le narrateur et la ville), 4 (désir de la ville associé à celui de la femme aimée).

Le projet vise à construire des compétences orales mais aussi de lecture, de langue et d'écriture par des activités à partir du corpus. On incitera les candidats à élaborer leur séquence en fonction des compétences requises, notamment, pour réaliser l'évaluation finale portant sur une tâche d'écriture, chaque séance devant mobiliser une des notions qui sera développée dans cette séance finale.

Nous avons choisi d'aborder la séquence par les deux textes en prose, puis par les deux extraits poétiques. Les textes d'Izzo et Le Clézio s'opposent quant à leur énonciation et leur ancrage générique, autobiographique et romanesque, mais aussi quant au regard porté sur la ville. Les textes poétiques permettent de distinguer un poème régulier et une forme plus souple. Une telle approche permettra de faire apparaître les variations de stratégies d'écriture autour d'un même motif. En outre, les différents textes offrent des modulations importantes dans l'évocation de la ville, plus ou moins familière, plus ou moins radieuse, plus ou moins transfigurée. On pourra avoir à l'esprit la distinction entre des auteurs qui ont vécu une partie de leur vie à Marseille (et portent sur la ville, peu ou prou, un regard autochtone) : c'est le cas de Jean-Claude Izzo et de Germain Nouveau. Les autres, en revanche, considèrent de manière plus distanciée une ville qu'ils n'ont fréquentée que ponctuellement (Jules Supervielle et Jean-Marie Gustave Le Clézio, qui sont aussi de grands voyageurs).

Cette séquence permettra de s'interroger sur les traits singuliers de la ville de Marseille mis en jeu dans ce corpus. La problématique pourrait s'articuler autour des questions suivantes :

- Comment l'attachement et la fascination singulière pour Marseille se justifient-ils ?

⁶³ Ce programme figure à l'adresse suivante :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf. On trouvera aussi diverses pistes pédagogiques : <https://eduscol.education.fr/cid99197/ressources-francais-c4-questionnements-complementaires.html#lien2>

⁶⁴ Cet enjeu est présenté ainsi dans les programmes officiels :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Questionnements_complementaires/33/2/10-RA16_C4_FRA_6_ville_presentation_carte_mentale_562332.pdf. Les citations qui suivent se réfèrent à ce document.

- Par quelles stratégies d'écriture cette ville devient-elle un objet littéraire à part entière ?
- Qu'est-ce que ce corpus révèle du désir de recomposer par l'écriture l'attachement à une ville ?⁶⁵

Pour accompagner l'étude du corpus, pourraient être proposés, en lecture cursive, des extraits du texte de Georges Perec *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* (1975). Le projet de Perec pourrait suggérer aux élèves, dans la perspective par exemple d'une production d'écrit, de nouvelles voies pour dire ou montrer Marseille.

Séance 1 : Jean-Claude Izzo, texte extrait de *Marseille* (texte 4)

Titre de la séance : Marseille, « Ma culture du monde. Ma première éducation au monde ».

Problématique : faire percevoir comment l'écriture construit une représentation de soi reposant sur un attachement à la ville de Marseille.

Principaux axes d'analyse :

- Le produit d'une histoire : histoire personnelle et histoire collective.
- Une ville-monde : un refus de la description mimétique.
- On ne devient pas marseillais, on le naît⁶⁶ : une forme spécifique d'attachement sensible et politique.

Jean-Claude Izzo (1945-2000) est un écrivain dont l'œuvre témoigne de l'attachement à la ville et à la vie marseillaise⁶⁷. Mais être attaché à Marseille, c'est le contraire du chauvinisme (l. 7) : l'extrait invite à une réflexion sur l'appartenance à un lieu tout en conservant une forme de relativisme, en cernant à la fois précisément la spécificité de Marseille sans perdre de vue les charmes des autres villes. « De belles villes avec de beaux monuments, il y en a plein l'Europe. De belles rades, de belles baies, des ports magnifiques, il y en a plein le monde » (l. 7-8). Or, la beauté de Marseille ne retient pas ici l'intérêt d'Izzo. En revanche, ce qui importe pour l'auteur, ce sont les valeurs dont la ville est porteuse : accueil, tolérance, respect de l'autre (l. 19).

On fera percevoir dans un premier temps la coloration autobiographique du texte en mettant en évidence les marques de l'énonciation, et en insistant sur le rapport physique de l'auteur-narrateur à la ville dans laquelle il est né (« odeurs familières » l. 5, « ce qui me colle à la peau » l. 15).

Marseille s'inscrit dans une relation associant microcosme et macrocosme. La cité phocéenne est en lien avec le reste du monde, en raison de son histoire portuaire, qui lui a fait accueillir de nombreux groupes de migrants. « Paris est une attraction, Marseille est un passeport » (l. 14) : le balancement oppose ces deux villes dans le rapport au voyage qu'elles instaurent. Paris est une destination, lieu où le périple cesse car il offre la satisfaction des appétits du voyageur en quête de découverte, alors que Marseille est une ouverture permettant d'engager le trajet, l'exploration.

⁶⁵ Nous mentionnerons pour mémoire des propositions de candidats qui ont particulièrement séduit le jury. Ainsi, des candidats ont intitulé leur séquence : « Massilia, de la dévotion à la dévoration » ou bien « La ville et ses représentations sensibles : de la ville rêvée à la ville [r]éprouvée ». Des formulations concises, témoignant d'un choix réfléchi des termes, sont souvent un gage de qualité de l'analyse. La puissance oratoire de ces formules augure d'une sensibilité susceptible de piquer la curiosité des élèves, ce qui est un atout à cultiver.

⁶⁶ Le pastiche de la formule de Simone de Beauvoir repose sur une syntaxe déroutante, nous la conservons à dessein.

⁶⁷ Il est l'auteur de la célèbre trilogie marseillaise constituée de *Total Kheops* (1995), *Chourmo* (1996) et *Soléa* (1998) parus aux éditions Gallimard dans la collection « Série noire ».

L'attachement à Marseille est évoqué par une image amoureuse : le désir de la ville est similaire à celui de la femme aimée (l. 15-17). Ici apparaît une comparaison qui traverse le corpus : celle de la représentation de la ville sous les traits d'une femme. On pourra, en fin de séquence, rassembler les différentes occurrences de celle-ci pour dégager un regard synthétique sur cette représentation amoureuse de l'attachement à la ville.

Dans le cadre de l'enrichissement des connaissances et de la sensibilité au lexique, on pourra travailler sur le substantif « chauvinisme » (l. 7), et l'adjectif dérivé « chauvin » (l. 9), notions capitales pour questionner le rapport à sa ville.

On pourra proposer aux élèves un échange oral sur leur attachement ou non à l'univers urbain qu'ils fréquentent habituellement : la séquence permettra de questionner régulièrement les représentations des élèves en les enrichissant à partir des textes abordés.

Séance 2 (séance développée) : Jean-Marie Gustave Le Clézio, texte extrait de *Désert* (1980). (texte 3)

Titre de la séance : Déception et terreur, la ville-enfer.

Problématique : comment la caractérisation de la ville traduit-elle le sentiment d'exclusion ressenti par le personnage ?

Principaux axes d'analyse :

- L'évocation de l'isolement d'une émigrée en quête de repères.
- Vers la dimension symbolique de la description : un espace carcéral et infernal.

L'extrait du roman *Désert* de Jean-Marie Gustave Le Clézio (né en 1940, Prix Nobel de Littérature en 2008) propose un contrepoint sombre à l'affection pour la ville à la représentation donnée de Marseille par Jean-Claude Izzo. L'extrait présente le personnage d'une jeune émigrée qui ne reçoit pas à Marseille l'accueil attendu. La ville au contraire l'exclut. Il s'agit de montrer, par le rapprochement de ces extraits, comment la ville, « lieu de tous les possibles », propose aussi bien des perspectives d'inclusion que d'exclusion

On invitera dans un premier temps les élèves à relever dans le lexique les éléments du décor, du paysage. C'est le premier texte de la séquence à offrir une démarche ouvertement descriptive : les élèves pourront percevoir comment cette ville brûlante souffle le froid sur le personnage isolé, enfermé à l'extérieur. Tout est clôture, obstruction, refus de communication, comme l'indiquent les exemples convergents « grandes fenêtres munies de barreaux » (l. 8-9), « derrière les barreaux des fenêtres » (l. 10), « une menace derrière les fenêtres étroites » (l. 17). Le seul repère apaisant est « l'étrange dôme rose qu'elle aime bien, (...) le dôme qui ressemble à un nuage »⁶⁸ (l. 12-14). Cette forme souple, colorée, courbe, opère un contraste avec la rigidité minérale des rues arpentées.

Ce texte permettra de sensibiliser les élèves au passage d'une description référentielle, qui repose sur des détails mimétiques, à une description symbolique. À rebours du dynamisme accueillant évoqué dans le texte de Jean-Claude Izzo, la ville semble ici animée d'une existence souterraine cloîtrée et inaccessible. Toutes les issues, passages, fenêtres sont clos, le parcours du personnage est labyrinthique, au point que la ville acquiert une dimension légendaire (« On dit même que la nuit, parfois, on entend... » l. 9-10). Le passage possède même des allusions infernales avec les soupiraux rejetant un « froid de mort (...), une haleine de mort » (l. 5 et 6), les « recoins pourris au bas des murs » (l. 6-7), le « tombeau » (l. 17). « Mais aujourd'hui, même le dôme rose lui fait peur » (l. 16) indique la contamination de l'imaginaire du personnage par cet environnement infernal. La toponymie (« Pistoles », « Charité ») est éloquente quant à la vie précaire du personnage.

⁶⁸ Il semble s'agir du dôme de la chapelle de la Vieille Charité.

On pourra terminer l'étude du texte par une activité autour du lexique afin de qualifier les émotions ressenties par Lalla, mais aussi, en contrepoint, celles, contraires, qui pourraient rendre compte d'une expérience apaisante et bienfaitrice de Marseille.

Au terme de ce parcours, on invitera les élèves à une courte production écrite à partir de la proposition suivante : « Au terme d'une promenade, Lalla trouve un moment de réconfort dans un endroit qui la rassure (qui peut éventuellement être près du "dôme rose"). Rédigez un court paragraphe mettant en valeur le soulagement qu'elle ressent grâce au lexique proposé en classe ». On attendra un réinvestissement du travail proposé sur le vocabulaire et une attention aux caractères urbains évoqués.

Séance 3 : Couverture et texte éditorial de la bande dessinée *Marseille – Une ville sous influence* de P. Boisserie, F. Ploquin et P. Gros (2013). (Documents complémentaires 1 et 2)

Titre de la séance : Légende noire avec vierge dorée.

Objectif : lire l'image et le texte pour écrire et dessiner.

Problématique : percevoir comment l'évocation de Marseille peut être modelée par des représentations culturelles et des codes esthétiques.

Principaux axes d'analyse :

- L'univers du *polar* : bas-fonds, armes, lieu du secret.
- Compétence de lecture de l'image : donner du sens à une représentation symbolique et énigmatique.
- Dominante écriture : donner un caractère mystérieux à l'évocation de la ville que connaissent les élèves.

Sur la première de couverture de la bande dessinée, est représentée, à l'arrière-plan et en hauteur, la basilique Notre-Dame de la Garde (surnommée « la Bonne Mère »), reconnaissable à son dôme et à sa statue dorée de la Vierge à l'Enfant. La composition de l'image oppose ce bâtiment emblématique, visible car situé sur un promontoire, à la ville qu'il domine. La basilique constitue une figure célèbre du paysage marseillais. Toutefois, cette statue dorée qui embrasse le paysage ne domine qu'un espace uniformément noir, monde opaque duquel ne se détache qu'une arme fumante ainsi que des titre et sous-titre en lettrage blanc. Les contrastes chromatiques sont saisissants, entre ciel de sang, ville de ténèbres et blanc immaculé du texte.

La figure de la Vierge semble ici échouer à protéger la population à ses pieds, placée « sous influences » néfastes de l'arme fumante, représentation métonymique de la pègre et de la violence. Le pluriel employé dans le sous-titre indique la dispersion, la pluralité, le chaos de groupes et d'intérêts antagonistes. Mais une autre interprétation est envisageable : la pègre marseillaise est protégée par une Bonne Mère surplombante. Dans les deux cas, l'ironie de la situation doit être relevée.

Le document 2 reprend le lexique et les *topoi* de l'univers du récit policier, avec ses types humains, l'ascension d'un jeune ambitieux sous les conseils d'un mentor. L'univers évoqué repose sur des clichés populaires attribués à Marseille. La seule marque de mouvement, d'énergie dans l'image se limite à la fumée sortant de l'arme qui vient d'être utilisée. Cette fumée formant comme un phylactère semble engendrer le texte, également blanc.

À partir de ces deux documents, on proposera aux élèves une activité d'écriture créative : en reprenant les éléments formels de l'image et le court texte du document 2, on leur demandera de réaliser, par le dessin et par le texte, la couverture d'une bande dessinée dont le titre serait le nom de la ville qui leur est familière. L'univers reprendra les codes esthétiques du document 1 afin de donner une image sombre et fascinante de cette ville. Cette couverture sera

accompagnée par le synopsis d'une fiction dont le cadre s'inspirera de réalités locales (paysage et toponymie, caractères de la ville, détails pittoresques et lieux célèbres). La production des élèves sera donc hybride, un dessin et un court texte, de 5 à 10 lignes, et cherchera à captiver en livrant une image inquiétante de la ville qu'ils fréquentent habituellement.

La séance pourra être prolongée par un temps d'éducation aux médias, en choisissant des supports documentaires contemporains montrant que la légende noire de Marseille construite dans ces deux documents peut être tempérée par des évocations plus sereines et positives.

Séance 4 : Germain Nouveau, « Marseille » (1885). (texte 1)

Titre de la séance : tous les chemins mènent à Marseille.

Problématique : Comment les ressources poétiques du texte permettent-elles de mettre en valeur la singularité de la ville-femme qu'est Marseille par rapport aux autres villes ?

Principaux axes d'analyse :

- Montrer la diversité des caractères attribués à la ville.
- Percevoir la portée des références au pittoresque et des caractéristiques prosodiques.
- Caractériser l'attachement sensible à la ville.

Germain Nouveau (1851-1920) est un poète né dans le Var, ayant vécu à Aix-en-Provence ; il a été scolarisé à Marseille. Comme dans le texte de Jean-Claude Izzo, le rapport à la ville de Marseille passe par la référence à d'autres villes.

Ce poème permet d'entrer dans une écriture poétique très régulière, à travers une organisation formelle aisément repérable et une structuration dense. Le texte se compose de 13 quatrains d'octosyllabes. Les rimes sont alternées, et on remarque une rime en [□R] dans les 11 premières strophes qui fait entendre l'accent marseillais dont il est question dans le poème. Syntactiquement, les strophes reposent sur un même patron syntaxique⁶⁹ : l'évocation d'une ville française dans les deux premiers vers, une opposition au troisième s'ouvrant avec « Mais Marseille (c')est » (ou « Car Marseille » dans les deux dernières strophes) puis une subordonnée relative adjectivale au quatrième vers. Tous les verbes des subordonnées relatives dénotent une action marquée par la légèreté, la bienveillance ou une personnalité passionnée (« tempête » au vers 24).

Ce poème se caractérise par la répétition d'une structure : son approche permet de proposer un univers plus musical et enjoué que les précédents, et amène à questionner la variété des climats du corpus.

Chaque ville est associée à un élément pittoresque : il peut s'agir d'un détail emblématique du paysage (le port du Havre, les vignes de Dijon), de la culture locale (le poiré à Laval), de l'histoire (le bûcher de Jeanne d'Arc à Rouen) ou d'un jeu onomastique (sur l'homophonie entre « Lyon » et « lion »). On pourra ainsi montrer comment le poème se nourrit de lieux communs pour proposer une écriture de la légèreté.

La progression du propos est marquée par une rupture aux deux dernières strophes : elles portent sur le rapprochement amoureux entre Marseille et Paris, en présentant leur attraction réciproque. Marseille n'est plus alors cette ville-femme qui se distingue des autres villes : à partir du moment où elle adore Paris, elle semble s'assagir au point de perdre son accent (v. 52).

L'approche de ce poème pourra se faire par une démarche lexicale à partir de l'analyse des termes à la fin du troisième vers de chaque strophe. Ils caractérisent Marseille sous les traits

⁶⁹ Ces références à l'analyse de la syntaxe seront prolongées dans la séance 6 consacrée à l'étude de la langue.

de « sirène », « déesse », « reine », « femme » : ainsi, loin de s'opposer, ces termes construisent une image mouvante, insaisissable et fascinante de la ville. Dans le cadre de l'enrichissement des connaissances et de la sensibilité au lexique, on pourra travailler sur les termes « garce » (v. 19) et « bougresse » (v. 23), qui connaissent des variations sémantiques selon la région où ils sont employés, mais qui ici font de Marseille une catin généreuse, « bien vive » et « bien bonne ».

On conclura en montrant que, comme le fragment de Jean-Claude Izzo, le poème de Germain Nouveau tend à cerner la singularité irréductible de Marseille. Mais si le premier offre une évocation politique, le second repose sur un certain pittoresque qui tend à présenter la ville comme une femme au tempérament et au pouvoir de séduction marqués.

Séance 5 : Jules Supervielle, « Marseille » (1922). (texte 2)

Titre de la séance : la poétique de la transfiguration. L'écart poétique assumé par rapport au réel.

Problématique : comment l'écriture poétique permet-elle une transfiguration de la ville ?

Principaux axes d'analyse :

- Lyrique et épideictique : une ville métamorphosée par le regard poétique, née de la mer et célébrée par le discours.
- La pulsion de la parole adressée et du désir.

On fera percevoir le caractère marin de cette ville, sortie des flots. Des prolongements culturels pourront être faits avec des représentations de Vénus anadyomène. L'espace urbain est habité par la faune sous-marine qui lui confère un caractère merveilleux (« ses tramways avec leurs pattes de crustacés » v. 3). Le ciel descend sur terre (v. 8) pour donner une vision unifiée de l'univers. On amènera les élèves à questionner la tension entre immobilité et caractère insaisissable dans les trois derniers vers.

Le poème recourt à une tonalité épideictique, perceptible dans le lexique mais aussi dans des éléments prosodiques, dans la souplesse et l'ampleur des vers libres : éloge du mouvement (v. 4), de la vie débordante (v. 6), du flux permanent, notamment par les références à l'univers liquide (« mer » v. 1 ; « luisants d'eau marine » v. 3 ; « alcools » v. 6 ; « torrents » v. 9). Torrents et passants s'écoulent dans un mouvement permanent et captivant. On montrera combien les trois derniers vers condensent le paradoxe de la « partance » et de l'immobilité qui caractérisent la ville. L'anaphore de la conjonction « Et » souligne combien cette fascination pour la ville repose sur une esthétique cumulative soulignant l'urgence à célébrer. Le poème s'écoule d'un élément descriptif à un autre (la mer, l'ivresse et l'animation des cafés, le soleil, la lune).

La dimension incantatoire du poème tend vers la transfiguration du lieu : des effets rythmiques sont discrètement insérés dans une forme souple. Les énoncés suivent fréquemment des métriques proches (entre 12 et 15 syllabes par vers) créant une relative unité. Le vers liminaire se compose de trois heptasyllabes, dont on retrouve le mètre aux vers 17 et 18, ce qui crée un effet de clôture. Les sonorités permettent aussi d'animer la lecture du poème : la sonorité [v] est accentuée au vers 4, et la graphie de ce phonème peut mimer graphiquement le geste des passants qui *lèvent le bras*. L'animation des cafés au vers 6 est mise en évidence par l'anaphore de « leurs » qui souligne le nombre et par l'allitération en [s]. Ces éléments sonores au service du chant d'éloge sont soutenus par des images célestes (v. 4) et solaires (v. 8 et 11) : l'univers entier agit sur Marseille et ses habitants, guidés par des forces transcendantes et bienveillantes. Le poème se fait chant.

Enfin, on soulignera l'échange amoureux souhaité par le poète. La ville est présentée comme séductrice – montrant « la gorge des femmes » v. 9, « des jolies filles » v. 11 – détails auxquels le narrateur n'est pas insensible. En effet, l'énonciation change soudainement au vers 14 : la description élogieuse des vers précédents laisse place au ton de la confidence amoureuse, qui unit le narrateur et la ville dans le « nous » du v. 16. La prière phatique (« écoute-moi » v. 14), puis insistante (« je voudrais te prendre..., écoute moi, je t'en prie » v. 14-15) évolue vers un échange plus ferme, plus directif (« reste donc un peu tranquille » v. 16). L'échange semble donc difficile entre un narrateur en demande et une interlocutrice turbulente et passionnée qui enflamme l'imaginaire de celui-ci. Ces remarques seront enrichies par la séance de langue qui suit.

On pourra conclure ce parcours sur les quatre textes par un échange oral. Si les élèves ne connaissent pas ou ne fréquentent pas régulièrement Marseille, on leur demandera si les textes leur donnent envie de découvrir cette ville par eux-mêmes. Un temps pourra être consacré à l'écrit à une recherche d'arguments pour la réponse, puis la séance aboutira à un échange argumenté. Cela permettra à la fois de réinvestir les pistes vues sur les textes en classe et de s'exercer à l'exposé d'une pensée personnelle.

Séance 6 consacrée à l'étude de la langue⁷⁰ : phrase simple et phrase complexe dans le poème de Jules Supervielle.

Objectifs :

- caractériser les effets de concordance et de discordance entre mètre et syntaxe comme expression de l'animation marseillaise.
- montrer le lien entre poétique et étude de la langue.

Une phrase simple est traditionnellement définie par l'emploi d'un seul verbe conjugué, éventuellement de plusieurs, juxtaposés ou coordonnés, s'ils renvoient à un sujet identique. Dans les autres cas présentant plusieurs verbes conjugués, on parle de phrase complexe. Les propositions peuvent être liées par juxtaposition, coordination et/ou subordination. Les élèves de quatrième connaissent déjà la phrase complexe. L'intérêt de cette séance est de les conduire à observer son emploi spécifique et l'interprétation qui peut être faite de ce choix dans le texte poétique versifié. Ce dernier en effet joue tantôt de la concordance entre mètre et syntaxe, tantôt de la discordance (par enjambement, rejet, contre-rejet). Cette étude visera à faire percevoir comment juxtaposition, coordination et subordination⁷¹ structurent et colorent le poème. On amènera dans un premier temps les élèves à délimiter les énoncés, en se référant aux points. Ils relèveront 4 phrases : phrase 1 v. 1-7 ; phrase 2 v. 8-11 ; phrase 3 v. 12-13 ; phrase 4 v. 14-19.

Ainsi, la phrase 1 présente des groupes nominaux (v. 1, v. 2, v. 4) qui contiennent parfois une proposition subordonnée relative (v. 2, v. 4). Mais trois propositions indépendantes sont repérables aux vers 3, 5 et 7. L'alternance entre des groupes nominaux qui posent l'existence et des propositions indépendantes qui insèrent ces détails dans le discours permet de croiser évocation chaotique et merveilleuse d'une part, discours construit sur la ville d'autre part. Des éléments urbains ne sont que nommés et caractérisés, alors que d'autres sont intégrés dans des énoncés à valeur descriptive (v. 3 et v. 7) ou narrative (v. 5).

La phrase 2 repose sur deux patrons syntaxiques identiques entre les vers 8-9 et 10-11 : deux propositions juxtaposées suivies d'une coordonnée (on pourra mentionner la présence d'une proposition subordonnée relative v. 8) ; il y a aussi juxtaposition entre les v. 9 et 10. La réduplication de cette matrice syntaxique nourrit la rythmique du poème.

⁷⁰ Nous renvoyons aux pistes pour l'étude de la langue au cycle 4 :

<https://eduscol.education.fr/cid105922/ressources-francais-c4-etude-de-la-langue.html>

⁷¹ Nous renvoyons aux chapitres XII et XVI de la *Grammaire Méthodique du français* de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, *op. cit.*

La phrase 3 (v. 12-13) est l'énoncé le plus bref, qui correspond à la longueur d'un énoncé standard – une proposition principale et une proposition subordonnée sur deux vers. On peut remarquer que la phrase 2 commençait par le sujet « Le soleil » alors que la phrase 3 débute par « Et la lune » : ainsi les mouvements syntaxique et thématique du texte sont cohérents, partant de la ville anadyomène (phrase 1) pour la confronter au soleil (phrase 2) et à la lune (phrase 3). Mais paradoxalement, la phrase 3 est sûrement l'énoncé le plus énigmatique : le poème de Jules Supervielle associe ici transparence de la syntaxe et caractère énigmatique de la métaphore. Par l'attention à ce vers 12, on montrera ici à des élèves de quatrième qu'une lecture même informée échoue parfois à établir une signification univoque, mais que le caractère labile, insaisissable des sens possibles, particulièrement dans le domaine poétique, peut nourrir le plaisir du texte.

La phrase 4 qui clôt le poème repose sur une stricte grammaticalité, en un énoncé complexe associant juxtaposition, coordination et subordination : ce dernier segment marque une évolution énonciative en installant une adresse insistante à la ville personnifiée. On notera la juxtaposition d'énoncés injonctifs aux v. 14-16 qui suggère une forme d'intimité dans le dialogue rêvé avec la ville. La juxtaposition de nombreuses propositions indépendantes en une longue phrase complexe mime la difficulté du narrateur à être à la fois écouté et entendu. Ainsi cette notion de langue permet-elle de prolonger l'approche littéraire de la séance précédente.

Le poème de Supervielle pourra finalement faire l'objet d'une mise en voix dans laquelle les élèves essaieront de traduire les effets de sens qu'a permis de mettre au jour l'étude des phrases complexes du texte ainsi que l'analyse prosodique. Construite collectivement, cette mise en voix permettra de faire entendre l'expression de la démarche d'éloge et de transfiguration.

Séance 7 : Ecrit d'imagination *in situ*.

On proposera aux élèves une activité d'écriture *in situ* afin de réinvestir les pistes et les outils expressifs vus dans les séances précédentes, et surtout d'enrichir leur regard sur le lieu qu'ils fréquentent. Le dispositif est le suivant : une sortie scolaire dans la ville la plus proche est proposée. En étant immergés dans un lieu urbain, les élèves sont invités à évoquer celui-ci selon une perspective qui le transfigurera. Ils pourront s'appuyer sur des croquis, des photos et enregistrements personnels.

La consigne donnée est : « Décrivez le paysage urbain qui vous entoure afin d'en donner une représentation transfigurée : votre texte s'efforcera de montrer comment votre imagination et les lectures faites en classe modifient votre perception du lieu. Vous vous référerez à des figures ou des scènes troublantes (déformation des détails réels, caractères merveilleux/monstrueux, présence d'une force insoupçonnée) ».

L'activité nécessitera une phase d'élaboration au brouillon, de formulation précise accompagnée par le professeur. La production passera par plusieurs états des écrits des élèves (notes prises sur le vif, brouillon retravaillé et structuré en classe ou à la maison, rédaction finale).

Critères d'évaluation :

- Enrichissement du regard personnel des élèves sur la ville, à partir des supports vus en classe⁷². Exploitation des lectures pour nourrir une production écrite.
- Capacité à accentuer la force du paysage urbain représenté grâce à des colorations symboliques.

⁷² Une autre activité d'écriture autour d'un texte dans le cadre du questionnement de quatrième « La ville, lieu de tous les possibles ? » est proposée autour du texte « Tentative d'épuisement d'un lieu parisien » (1975) de Georges Pérec : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Questionnements_complementaires/34/8/19-RA16_C4_FRA_6_ville_projet_ecriture_perec_562348.pdf

- Variété des énoncés alternant phrases simples et complexes et des liens syntaxiques entre elles, en vue d'un effet défini.
- Précision du lexique et qualité de la langue. Travail d'approfondissement à partir d'écrits préparatoires (brouillons, schémas...) et de supports divers.

Conclusion :

Les textes du corpus laissent paradoxalement peu de place à la description de la ville. On montrera aux élèves que Marseille est moins « représentée » que « présentée ». C'est moins la mimésis que la force poétique qui peut être mise en valeur à partir de ces extraits. C'est moins dans la description que dans le pouvoir de suggestion que se rassemblent les textes de ce dossier, qui tendent tous vers une forme d'abstraction ou de personnification.

La séquence a permis de développer un regard enrichi sur la ville de Marseille grâce à un corpus varié qui a déployé une palette large de « possibles ». Les élèves ont pu ainsi, par la lecture et l'écriture, affiner le rapport qu'ils entretiennent à leur propre ville.

La séquence suivante pourrait porter sur l'entrée du programme « Regarder le monde, inventer des mondes ». Un groupement de textes romanesques du XIX^e siècle consacré à la figure de l'arriviste parisien permettrait de prolonger l'étude sur la ville et ses enjeux dans la perspective cette fois de l'interrogation du réel par le biais de la fiction.

Pour terminer

Le présent rapport, et c'est sa fonction, a insisté sur les difficultés rencontrées par les candidats et sur les défauts récurrents des prestations. Il a proposé également quelques pistes pour y remédier et pour se préparer au mieux à l'épreuve.

Mais pour terminer, revenons aussi sur le réel plaisir et la satisfaction des membres du jury à entendre de nombreux candidats enthousiastes, amis des lettres et soucieux déjà de prendre en charge une classe. L'oral d'A.S.P. L.L.F. est en effet une épreuve complète qui permet aux candidats de faire valoir un grand nombre de leurs qualités, capacités et compétences. Les jurys ont apprécié de les découvrir lors d'échanges très stimulants.

Cette sixième session a pu confirmer enfin que les modalités de l'épreuve étaient maintenant bien comprises et les nouveaux programmes du collège bien assimilés. L'enjeu pour la prochaine session consistera à prendre en considération les nouveaux programmes du lycée qui entrent en vigueur dans les classes à la rentrée de septembre.

Rappel : A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets des **épreuves orales d'ASP du concours Lettres modernes**. Tout en restant fidèles à leurs modalités et à leur esprit, les épreuves orales d'ASP, reposeront sur des dossiers qui **porteront exclusivement sur les niveaux de 6^e à seconde (nouveaux programmes de français)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.

EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « THEATRE »

Rapport présenté par Philippe Cuomo et Sophie David¹

Pour cette sixième session du CAPES de Lettres modernes, qui propose l'épreuve d'ASP option « Théâtre », les constats s'accordent sur de nombreux points de réussite prouvant que les candidats préparent avec sérieux cette épreuve, qu'ils en ont compris les enjeux et qu'ils manifestent pour la plupart un intérêt pour le théâtre, au-delà du cadre de leurs études et de la perspective professionnelle, révélant un goût pour les spectacles vivants, un regard personnel de spectateur et une interrogation sur les enjeux humanistes et artistiques de la création contemporaine.

Comme les précédents, le présent rapport aura donc pour objectifs de clarifier et de préciser la nature de cette épreuve, tout en donnant aux candidats des conseils et méthodes qui devraient leur permettre d'envisager avec sérieux mais aussi sérénité les différentes étapes les menant vers la réussite, de la phase de préparation, à la passation de l'épreuve, qui inclut la phase de traitement du sujet proposé, le temps de l'exposé et enfin l'entretien avec le jury.

Après avoir rapidement rappelé les éléments constitutifs de cette épreuve, à partir des textes officiels de référence, mais aussi et surtout à partir de la matière constituée par les différents rapports successifs (aisément consultables sur internet), nous adopterons un ordre chronologique pour présenter tout d'abord les pré-requis, c'est-à-dire les éléments qui doivent être travaillés et acquis pour le concours, dans les différents domaines des savoirs savants, institutionnels et didactiques. Nous en viendrons ensuite au jour de l'épreuve, d'une part pour donner quelques conseils relatifs au temps de préparation accordé au candidat lui permettant de prendre en compte le dossier proposé, d'autre part pour analyser le déroulement et les attentes de cet oral qui se déroule en deux temps, celui de l'exposé et celui de l'entretien.

1 Une épreuve à plusieurs facettes : principes et prérequis

- Les objectifs :

La définition institutionnelle des épreuves du concours du CAPES externe de Lettres est parue au Journal officiel (JORF n°0099 du 27 avril 2013) et elle est présentée de manière très précise dans les rapports des jurys de 2015, de 2016 et de 2018. Nous ne reviendrons donc pas sur ce point.

- Différents types de savoirs et compétences à mobiliser, de la dramaturgie à une perspective didactique

À partir d'un dossier de sept pages au maximum, le candidat doit analyser les documents (captation, textes et images éventuellement) en vue d'en définir l'intérêt dramaturgique et les enjeux littéraires et didactiques. Il doit ensuite proposer un projet de séquence – comprenant une séance précise – en lien avec un niveau de classe imposé. Selon les niveaux, le libellé du sujet va jusqu'à mentionner l'entrée du programme et le questionnement associé (par exemple,

¹ Nous tenons à remercier l'ensemble du jury pour ses remarques précieuses, et en particulier Laurent Dignonnet et Matthieu Protin.

en classe de troisième, l'entrée « Agir sur le monde » et le questionnaire « Agir dans la cité : individu et pouvoir »).

Les modalités de cette épreuve montrent qu'il faut avoir assimilé les éléments essentiels d'une culture littéraire et dramaturgique dans le champ théâtral tout en envisageant une déclinaison didactique. S'il s'agit de champs différents, il ne convient pas pour autant de les dissocier tant ils sont articulés l'un à l'autre. Il semble nécessaire de s'arrêter sur ce point, encore assez mal maîtrisé par un nombre certain de candidats. Rappelons brièvement ce que recouvre le champ de la didactique ou même, plus largement, celui des didactiques, propres à chacune des disciplines, présenté en ces termes par Isabelle Delcambre² : les didactiques « interrogent les contenus de savoir et les savoir-faire qui sont concernés par l'enseignement/apprentissage scolaire et décrivent les relations entre ces contenus, les apprentissages et les formes d'enseignement ». À ne pas confondre avec la pédagogie, qui suppose une dimension fondamentalement praxéologique, la réflexion didactique attendue dans le cadre du concours implique donc une double maîtrise, des savoirs théoriques perçus comme objets d'enseignement mais aussi des transpositions nécessaires qui mènent vers les apprentissages. Détaillons ce point.

○ **Des connaissances culturelles et en études théâtrales indispensables**

Développé largement dans le dernier rapport de 2018, qui souligne la nécessité d'un « savoir minimal » et d'une « connaissance spécifique », ce point doit encore être renforcé, malgré un niveau d'ensemble de bonne facture. La scénographie, les esthétiques convoquées par une mise en scène, la façon dont certaines figures de rhétorique - comme la métonymie - peuvent aussi fonctionner au plateau, les différents types de jeu : trop souvent ces aspects ont été méconnus, occultés, ou abordés maladroitement. De la même manière, le rapport entre le texte et la scène s'envisage beaucoup trop sous l'angle d'une concrétisation, et non comme une interprétation proposée par le metteur en scène. Enfin, la dramaturgie en tant que pensée et analyse du passage du texte à la scène reste à travailler.

Rappelons enfin que ces savoirs, ces analyses, doivent se nourrir de la fréquentation des théâtres – ou à défaut du visionnage des captations. Les esthétiques contemporaines, les metteurs en scène actuels, s'incarnent et seule une veille théâtrale effective permet de mesurer que le théâtre est avant tout un art du spectacle vivant.

○ **Un usage rigoureux et précis des concepts et des notions**

S'il est important de ne pas perdre de vue les enjeux premiers de la scène, à savoir ce qui s'y joue très concrètement, conduire une analyse plus poussée nécessite d'avoir une vision claire et précise à la fois de l'histoire littéraire et théâtrale, mais aussi des définitions qui y sont associées. Qu'il s'agisse du monologue, de la parodie, des stichomythies, de la fatalité ou de l'absurde, trop fréquemment l'emploi qui a été fait de ces termes s'est révélé « impressionniste », quand il ne constituait pas un contre-sens flagrant. Il faut se méfier particulièrement d'une terminologie incertaine, maladroite ou vide de sens : « décor moderne / pas de décor / décor simple » ; « costumes d'époque »... Autant de termes qu'il convient d'explicitier.

La maîtrise terminologique, tout comme la capacité à définir et à expliquer doivent être maîtrisées, que ce soit pour analyser ou bien pour enseigner et transmettre. On se référera avec profit au rapport de 2015, notamment, qui liste les connaissances qui paraissent incontournables.³

○ **Une proposition didactique pertinente, en adéquation avec le niveau de l'élève**

² *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2007, p.164.

³ Rapport présenté par Yves Mauban, pages 218-219.

Une proposition didactique pertinente passe par une bonne connaissance des programmes, du référentiel des compétences et par une transposition qui articule lecture des documents, visionnage de la captation à une proposition de séquence structurée en fonction d'un projet avant tout littéraire. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point, d'abord pour insister sur la nécessaire problématisation et ensuite dans le cadre d'une proposition d'analyse approfondie d'un sujet.

- **Une culture institutionnelle : la connaissance des programmes et du système éducatif**

Qui dit didactique dit aussi prise en compte des programmes et, plus largement, des textes officiels qui régissent l'enseignement du français dans le secondaire. Cette remarque englobe donc le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et, au-delà, la définition des épreuves d'examen (brevet des collèges et épreuves anticipées de français en classe de première). Mais il faut également rappeler que l'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle prévoit une question qui permet de vérifier la capacité des candidats à prendre en compte les différentes composantes institutionnelles. Certains d'entre eux semblent minimiser ce point, pourtant essentiel dans le processus de recrutement d'un futur enseignant. La question posée ne pose pas de difficulté véritable en ce qu'elle n'implique pas de connaissances très approfondies dans ce domaine, quoiqu'il soit important de connaître, même sommairement les instances et le fonctionnement d'un établissement scolaire, les textes qui régissent les enseignements et les examens. Elle vise surtout à vérifier la capacité à réagir avec lucidité et bon sens. Ainsi, par exemple, lorsqu'est posée la question de l'organisation d'une sortie théâtrale, trop peu de candidats pensent qu'il convient avant tout d'obtenir l'accord du chef d'établissement, avant de prévoir la liste des accompagnateurs ou de prévenir les élèves. Enfin, ils gagneraient à avoir une idée plus claire de l'éducation artistique et culturelle, de sa mise en place, à commencer par le Parcours d'éducation artistique et culturelle rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013. La page Eduscol qui est consacrée au PEAC sera consultée avec profit ⁴.

2 Le jour « J » : quel travail de préparation ?

- **La lecture du dossier :**

- **Lire l'ensemble du dossier**

Il est nécessaire de lire intégralement et de manière rigoureuse l'ensemble des documents et des notes d'accompagnement du dossier. Toutes les informations sont importantes, à commencer par celles du bordereau. Ainsi, par exemple, certains candidats ont cru voir le personnage éponyme Iphigénie à la fin de la captation proposée de la scène 6 de l'acte V alors qu'il s'agissait d'Ériphile. Une lecture plus attentive du bordereau, qui mentionne la liste des personnages – et des comédiens – présents sur scène aurait permis d'éviter cette erreur. Dans cette même perspective, il ne faut pas oublier de prendre en considération les notes de bas de page, insérées par les examinateurs et qui visent à donner des informations jugées utiles. Enfin, il faut rappeler le conseil répété dans tous les rapports précédents, celui de ne négliger aucun document, qu'il soit exploité pour l'analyse ou dans le cadre de la proposition de séquence.

- **Ne pas plaquer des connaissances à partir de mots-clés**

La lecture du dossier doit avant tout être spontanée, c'est-à-dire dénuée de tout *a priori* notionnel ou culturel. Pour illustrer ce propos, nous pouvons évoquer les trop nombreux candidats qui considèrent que la première irruption du rhinocéros dans la pièce d'Eugène

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

Ionesco constitue un modèle du théâtre de l'absurde, ce qui les conduit à fonder toute leur analyse sur la notion d'absurde, au lieu de lire véritablement le texte (et de voir la captation) ce qui leur aurait permis d'interpréter plutôt l'apparition de l'événement insolite, voire irrationnel, au sein d'une société réglée, de commenter les réactions des personnages jusqu'à se poser la question de la métamorphose (d'autant que le dossier proposait également un extrait de *La Métamorphose* de Kafka).

Une lecture spontanée n'est cependant pas une lecture dénuée de toute perspective savante, à condition que la réflexion se fonde sur l'observation précise de ce qui est donné à lire et à voir, en premier lieu. Ainsi, dans le cas de la pièce *Rhinocéros* – dans la mise en scène d'Emmanuel Demarcy-Mota – les meilleures prestations ont pu mettre notamment en évidence l'importance de cette scène initiale au regard de la suite de la pièce et du rôle particulier joué par Béranger ou encore de la fonction des didascalies et de leur place dans la mise en scène associée.

- **L'exploitation de la captation**

Si les aspects techniques sont maintenant bien maîtrisés, il convient de rappeler encore une fois la nécessité d'analyser la captation en gardant à l'esprit qu'il faut toujours partir de la scénographie (remarque déjà développée dans les précédents rapports), de savoir expliquer la nature particulière d'une captation par rapport au théâtre et enfin de construire le lien interprétatif entre le texte et sa représentation. Le rapport établi en 2016 accordait une place importante à cette question capitale ; nous en citons un extrait particulièrement significatif :

« Une erreur majeure et hélas récurrente consiste à penser qu'une analyse peut se contenter d'observer une fidélité de la mise en scène aux didascalies. Le rapport entre texte et représentation est bien plus subtil : en quoi le texte provoque-t-il la représentation sans la condamner à une représentation stérile ? En quoi celle-ci remet en jeu celui-là en faisant varier ses significations ? En quoi, enfin, l'une peut nous reconduire à l'autre, en l'éclairant de manière inédite, voire inouïe ? Le passage à la scène et la (re)mise en jeu du texte doivent être saisis comme l'occasion d'une enquête esthétique et heuristique qui montre comment une mise en scène interprète un texte.

L'objectif principal est donc de faire émerger les partis pris et les choix du metteur en scène en s'appuyant sur une analyse précise des signes de la représentation. »

- **Une problématisation à deux niveaux :**

o **La problématisation du dossier**

La lecture du dossier et le visionnage de la captation doivent conduire à une problématisation, c'est-à-dire une mise en perspective des documents susceptible d'en déduire non seulement une cohérence mais aussi une ou des tensions, des nœuds sur lesquels se construit la réflexion littéraire, dramaturgique, voire anthropologique. Le philosophe Michel Fabre donne du terme « problématiser » une définition très large, à travers quatre critères : Problématiser c'est : a) examiner une question; b) par une pensée articulant données et conditions du problème, dans un cadre déterminé; c) par une pensée qui se surveille elle-même; d) dans une perspective heuristique⁵.

Si la majorité des candidats a intégré la nécessité de proposer une problématique, beaucoup d'entre eux confondent encore problématisation et question, dans un cadre qui dépasse souvent les enjeux du dossier soumis à leur étude. Ainsi, par exemple, au sujet de d'un dossier établi autour de la pièce de Joël Pommerat, *Cendrillon*, une problématique telle que celle-ci : « Qu'apporte la réécriture au genre théâtral ? » s'avérait beaucoup trop large pour permettre de cerner la richesse inhérente aux documents proposés. La notion de cadre, proposée par Michel Fabre, est importante : les documents du dossier ont été choisis par les membres du jury en fonction d'un – ou de plusieurs – projets de lecture qu'il faut expliciter et développer

⁵ Michel Fabre, *Qu'est-ce que problématiser ?*, Vrin - Chemins Philosophiques, 2017.

dans une perspective heuristique, pour reprendre les termes du philosophe cité, c'est-à-dire qui mène à des pistes interprétatives, à un questionnement qui donnent toute leur valeur aux textes littéraires, théâtraux ou issus d'autres genres. En prolongement, on ne peut que déconseiller des problématiques trop centrées sur les procédés (« Comment mettre en scène le rire ? », « Comment représenter l'amour au théâtre ? »...) ou qui ne mènent qu'à une pseudo démonstration d'un effet supposé ressenti (En quoi cette scène est-elle comique/tragique.. ?) sans s'interroger sur le rôle, la portée du comique, du tragique, ou plus intrinsèquement sur ce que ces catégories disent de la situation, des personnages...

Enfin, alors que Michel Fabre préconise d'articuler données et conditions du problème, nous ne pouvons que répéter que tous les documents du dossier, y compris iconographiques, y compris ceux qui paraissent atypiques, doivent permettre d'éclairer la problématisation. Nous renvoyons sur ce point au rapport de 2017, page 287, qui apporte des exemples pertinents.

Pour donner une première conclusion à cette partie, nous dirons qu'il n'existe donc pas de problématique universelle, de questionnement absolu, pas même une liste où l'on pourrait puiser. Il existe autant de problématisations possibles que de dossiers, sachant que pour chaque dossier plusieurs problématisations (mais pas une infinité) sont envisageables. Et ce que l'on doit d'abord retenir, c'est que la problématisation se construit à partir de la spécificité du dossier, de sa singularité.

○ La problématisation de la séquence

Une fois passée la phase d'analyse du dossier, la question de la problématisation se reporte sur la séquence didactique. En effet, au collège comme au lycée, l'entrée dans la séquence appelle une problématique qui lui donne sens tout en répondant à des enjeux littéraires mais aussi souvent humanistes – ce qui est corollaire – ou « de formation personnelle » pour reprendre les termes des programmes des cycles 3 et 4. Si la problématique n'a pas à être radicalement différente de celle formulée pour le dossier, elle peut malgré tout être distincte pour s'adapter aux exigences de l'enseignement à dispenser, selon les niveaux de classes et les programmes. Le rapport précédemment cité précise également que si tous les documents participent à la réflexion dramaturgique, puis didactique, tous ne sont pas à utiliser dans le cadre de l'élaboration de la séquence. Beaucoup de candidats cherchent à intégrer à tout prix tous les documents, y compris les plus théoriques, pour en proposer la lecture et l'analyse à des élèves. Ce travers, également dénoncé dans les précédents rapports, en particulier celui de 2017, persiste. Citons par exemple, encore au sujet du dossier consacré à *Cendrillon* de Joël Pommerat, la proposition de faire lire un extrait de la postface, de Marion Boudier, en vue de donner aux lycéens « des outils d'interprétation » alors que le document, à destination du professeur, l'engageait vers une réflexion sur le rôle du conteur et sur l'activation d'un imaginaire collectif à travers une recherche esthétique singulière qui lui aurait permis, à lui professeur, d'envisager des pistes d'exploitation possibles en classe. De nombreux candidats avouent leurs difficultés à formuler cette problématique, que l'on pourrait intituler éventuellement « projet de lecture », et qui vise essentiellement, dans le cadre didactique, à fixer un fil directeur aux différentes séquences envisagées, à objectiver les compétences visées, et plus essentiellement encore à donner du sens pour que les élèves comprennent l'intérêt du travail demandé.

Avant tout, ce que le jury attend, c'est de voir les futurs enseignants capables de mettre en œuvre de vraies démonstrations à partir d'une lecture et d'une analyse approfondies des documents fournis et non d'enchaîner des généralités qui pourraient s'appliquer à de très nombreux textes ou documents et dont on ne perçoit pas la finalité – ni en termes de connaissances ni en termes de compétences à faire acquérir.

À l'inverse d'autres propositions portent sur un travail scénique parfois très poussé, mais jamais réellement pensé et envisagé concrètement. L'ASP théâtre ne demande pas une séquence à destination d'optionnaires ou de spécialistes du théâtre, mais bien pour des cours de littérature.

Enfin, de manière plus large, il faut souligner que de nombreux candidats continuent à confondre didactique et dispositif pédagogique, allant jusqu'à détailler des séances « en îlots, au CDI, en groupes... » à prévoir des sorties théâtrales, des exposés ou encore des débats... autant de propositions qui renvoient concrètement à des modes d'organisation mais pas à des contenus didactiques.

3 La passation de l'épreuve

- Une épreuve en deux temps : le temps de l'exposé et celui de l'entretien

Ce sont bien deux temps différents qui jouent deux rôles complémentaires. L'exposé permet au candidat d'exposer son analyse et de présenter sa séquence, première partie à l'issue de laquelle le jury fixe une note dite « plancher », durant le bref temps de délibération qui termine cette première phase, hors présence du candidat. Une fois celui-ci revenu, l'entretien permet de reprendre certaines propositions, de les faire éventuellement évoluer, de les enrichir le cas échéant et de vérifier, au-delà du dossier, l'étendue du champ culturel maîtrisé par le candidat et, plus généralement, son goût pour le théâtre. Ces deux parties de l'épreuve appellent donc des compétences complémentaires mais légèrement différentes, en lien tout d'abord avec la maîtrise d'un oral « d'exposé » suivi d'une aptitude à l'écoute, au dialogue et à l'échange. Avant de préciser ces différentes caractéristiques de l'oral, nous pouvons nous arrêter sur une partie commune, celle des codes de présentation à respecter dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants.

- Des codes à connaître

Nous voudrions indiquer que participer à un oral de concours implique de se conformer à certains codes et usages qui ne sont pas toujours bien maîtrisés. Même si les conseils qui vont suivre paraissent frappés du sceau de l'évidence, il nous semble nécessaire de les rappeler. Trop peu de candidats respectent, par exemple, les formules élémentaires de la politesse qui consiste à dire « Bonjour monsieur » ou « Bonjour madame » en entrant et « Au revoir monsieur » ou « Au revoir madame » en sortant au lieu d'un simple « Bonjour » et « Au revoir ». Participer à un concours de recrutement suppose une attitude qui n'est pas forcément celle attendue lors de la passation d'un examen universitaire, encore que l'on peut imaginer que certaines règles soient communes.

Sur un plan très pragmatique, il est vivement conseillé de se préoccuper de la décence de sa tenue, le terme de décence s'associant ici au respect et au souci des convenances inhérentes à une situation orale visant à sélectionner des enseignants. S'il n'est absolument pas nécessaire d'acquiescer un tailleur ou un costume, ou de se conformer à de quelconques stéréotypes, il convient de ne pas porter des vêtements si décontractés qu'ils sembleraient plus appropriés à la détente qu'à la salle de cours. À proscrire donc tout détail vestimentaire qui manifesterait un certain laisser aller... Ceci ne pourrait qu'influencer négativement un jury, sur la personnalité du candidat ou même sur sa représentation de l'identité professorale. La présentation, l'image que l'on donne de soi sont d'ailleurs constitutives d'un ethos qu'il faut envisager de manière professionnelle dans le cadre de cette épreuve.

Dans ce prolongement, le candidat doit éviter les attitudes désinvoltes, familières, qui consisteraient par exemple à tenter d'établir une connivence particulière – et parfaitement déplacée – avec le jury. Concrètement, et pour rester dans ce chapitre consacré au respect des codes, nous voudrions mettre en garde contre l'attitude qui consiste à poser directement des questions aux membres des commissions ou du moins à rechercher des marques d'intérêt ou d'approbation. Rappelons que le dialogue, lors de l'entretien, ne peut être confondu avec une conversation – même lorsqu'il s'agit d'évoquer par exemple un spectacle particulièrement apprécié – et que les personnes chargées d'interroger les futurs enseignants doivent les évaluer mais qu'elles ne sont pas censées les renseigner et encore moins se départir d'une attitude impartiale.

- **L'oral de l'exposé**

Il s'agit d'un exercice oral. C'est un point essentiel, car si cela ne suppose pas de se lancer dans une théâtralisation exagérée de la prise de parole, on attend tout de même que certains fondamentaux en soient respectés : le fait de regarder le jury régulièrement, de bien montrer qu'il ne s'agit pas d'une simple lecture mais bien d'une parole adressée, est très important. Plusieurs jurys mentionnent par exemple que des candidats font l'ensemble de leur présentation sans regarder une seule fois les personnes qui se trouvent en face d'eux. Plus fréquemment encore, le ton peut manquer de variations, et l'on tombe souvent dans la monotonie, ce qui ne met pas en valeur le propos : de la même façon qu'il ne nous viendrait jamais à l'esprit d'écrire sans ponctuation, il est essentiel que la parole soit structurée, avec des silences, des relances, bref, tout ce qui permet, en parlant, de mettre en évidence la structuration de la pensée.

À l'heure où les programmes du secondaire accordent une importance primordiale à la parole, appliquée avant tout à la formation de l'élève, il faut que le futur professeur soit en mesure de prouver une maîtrise certaine de l'art oratoire. Cela passe d'abord par une bonne appropriation du sujet mais également par l'utilisation d'un lexique approprié. Cette année encore, les jurys ont entendu des formules relâchées, notamment dans le cadre de la présentation de la séquence, comme s'il fallait adopter le langage supposé des collégiens ou des lycéens pour donner plus de force au propos, ce qui donne par exemple des expressions comme « ce qui est chouette » au sujet d'un questionnement sur l'amour ou « c'est rigolo » pour une scène comique. Au-delà de ces quelques remarques ponctuelles, on assiste à une généralisation des abréviations ; l'une de celles qui a été souvent entendue concerne le terme « prof » utilisé à la place de professeur, point de langue qui dénote une attitude à la limite de la désinvolture. Enfin, sur un plan encore plus fondamental, l'absence de lexique peut parfois empêcher les candidats de proposer une interprétation pertinente de la scène étudiée. Ainsi, une candidate a été incapable de caractériser les sentiments d'horreur ou d'effroi de Thyeste au moment où il se rend compte qu'il a ingurgité ses propres enfants ou encore de définir l'attitude pleine de cruauté de son frère Atrée.

Avant de terminer ce chapitre, nous souhaitons donner un dernier conseil, celui de ne pas oublier – dans le cadre d'un discours construit – le rôle de la péroration. Beaucoup de candidats se contentent de terminer leur exposé à la dernière séance de leur séquence, ce qui peut laisser flotter une incertitude sur le fait que l'exposé est ou non terminé. Apporter une conclusion, même brève, ne peut que donner de la vivacité et de l'intérêt au propos.

- **L'oral de l'entretien**

Puisque ce point est particulièrement développé dans le dernier rapport de 2018 ; nous nous contenterons ici d'apporter quelques compléments.

○ **Ce qu'il n'est pas :**

Il n'est ni un interrogatoire ni une conversation. Interrogatoire, il ne l'est pas ; les candidats qui ignorent une réponse ne seront pas sommés d'y répondre coûte que coûte. Le jury ne cherche pas à leur extorquer le bon terme, il attend d'eux une réflexion sur des aspects du dossier. L'entretien ne sera pas interrompu s'ils sont surpris en flagrant délit d'ignorer une référence culturelle ou une notion dramaturgique. D'autres questions viendront pour vérifier qu'ils savent autre chose. Et si le jury peut parfois leur sembler insistant sur un point particulier, c'est qu'il pressent que la réponse n'est pas loin, et qu'à poser les questions d'une autre façon la réponse finira par venir.

Enfin, il n'a pas de visée formative et il n'y a donc pas de reprise de l'exposé. Si le jury revient sur certains points de la prestation du candidat, ce n'est que pour lui permettre de les corriger ou de les approfondir.

○ **Ce qu'il est :**

Son objectif premier, rappelons-le, est de valoriser la prestation, voire de revenir sur un premier jugement défavorable. Un candidat qui ne s'est pas montré convaincant pendant la première demi-heure a toutes les chances de rétablir l'équilibre durant la seconde, pour peu

qu'il joue le jeu des questions et des réponses, qu'il sache rectifier ses erreurs, qu'il parvienne à mieux problématiser le dossier. Citons le cas assez extrême d'un candidat qui s'est aperçu lors de l'entretien qu'il était passé à côté du sujet imposé en proposant une séquence didactique pour un tout autre niveau que celui qui était indiqué. Se rendant alors compte de son erreur, il a pu reprendre sa proposition en l'adaptant et en tenant compte des remarques du jury, ce qui lui a permis d'augmenter sa note initiale de manière tout à fait significative. Qualité de l'écoute, disponibilité intellectuelle, interaction – par le regard, les gestes, le propos – facultés de réflexion... constituent autant d'atouts valorisés dans le cadre de cette épreuve.

Pour conclure, le jury ne peut que se féliciter d'avoir accueilli un bon nombre de candidats manifestant déjà des compétences avérées et qui préfigurent des enseignants convainquants et convaincus. C'est une épreuve accessible à tous, à condition de la préparer avec sérieux et, répétons-le, d'entretenir une relation vivante, sinon passionnée, avec le théâtre.

UN EXEMPLE DE TRAITEMENT

LIBELLÉ DU SUJET :

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE : THÉÂTRE

Cyrano de Bergerac, Edmond ROSTAND, 1897

NOM :	COMMISSION N° :
PRÉNOM :	

DOCUMENTS

Captation – Extrait de captation, *Cyrano de Bergerac* d'Edmond ROSTAND (1897), mise en scène de Denis Podalydès, Comédie-Française, 2006, ©Agat films & Cie / La Comédie-Française. Réalisation d'Andy Sommer. Acte I, scène 2. Lignière (Alain Lenglet), Christian (Éric Ruf), Ragueneau (Grégory Gadebois), Le Bret (Simon Eine). Durée : 5 minutes 16 secondes.

Document 1 – Jacqueline de JOMARON, *Le Théâtre en France du Moyen Âge à nos jours*, ouvrage collectif sous la direction de Jacqueline de JOMARON, Le Livre de Poche, 1998, pp. 170-171.

Document 2 – Joël HUTHWOHL, texte extrait du programme de salle pour la représentation de *Cyrano de Bergerac* à la Comédie-Française, 2006.

Document 3 – Jean-Luc LAGARCE, *Nous les héros* (version sans le père), Les Solitaires intempestifs, 2007, pp. 11-13.

Document 4 – Philippe LANÇON, « *Cyrano* bouquet de névroses », article publié dans le journal *Libération* du 18 mai 2014.

Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés, vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique. Vous proposerez alors une exploitation de ce dossier sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours dans le cadre de l'enseignement du français en classe de Première et particulièrement de l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation du XVII^e siècle à nos jours ».

LE

JUIN 2019

SIGNATURE :

Texte de la pièce *Cyrano de Bergerac*, Edmond ROSTAND, 1897, Nathan-poche, 1985, pp. 37-50.

La scène se passe dans le Théâtre de Bourgogne où doit avoir lieu une représentation de *La Clorise* de Balthazar Baro. La salle se remplit progressivement. Christian vient d'arriver à Paris comme mousquetaire ; il est tombé amoureux d'une femme dont il ignore l'identité. Il espère que son ami Lignière l'identifiera. Tout le monde attend Cyrano qui a, d'autorité, interdit au comédien Montfleury d'entrer en scène.

Scène II

Les mêmes, CHRISTIAN, LIGNIÈRE, puis RAGUENEAU et LE BRET.

Cuigy.

Lignière !

Brissaille, riant.

Pas encore gris !...

Lignière, bas à Christian.

Je vous présente ?

(Signe d'assentiment de Christian.)

Baron de Neuville.

(Saluts.)

La salle, acclamant l'ascension du premier lustre allumé.

Ah !

Cuigy, à Brissaille, en regardant Christian.

La tête est charmante.

Premier marquis, qui a entendu.

Peuh !...

Lignière, présentant à Christian.

Messieurs de Cuigy, de Brissaille...

Christian, s'inclinant.

Enchanté !...

Premier marquis, au deuxième.

Il est assez joli, mais n'est pas ajusté

5 Au dernier goût.

Lignière, à Cuigy.

Monsieur débarque de Touraine.

Christian.

Oui, je suis à Paris depuis vingt jours à peine.

J'entre aux gardes demain, dans les Cadets.

Premier marquis, regardant les personnes qui entrent dans les loges.

Voilà

La présidente Aubry !

La distributrice.

Oranges, lait...

Les violons, s'accordant.

La... la...

Cuigy, à Christian, lui désignant la salle qui se garnit.

Du monde !

Christian.

Eh ! oui, beaucoup.

Premier marquis.

Tout le bel air !

(Ils nomment les femmes à mesure qu'elles entrent, très parées, dans les loges. Envois de saluts, réponses de sourires.)

Deuxième marquis.

Mesdames

10 De Guéméné...

Cuigy.

De Bois-Dauphin...

Premier marquis.

Que nous

aimâmes...

Brissaille.

De Chavigny...

Deuxième marquis.

Qui de nos cœurs va se jouant !

Lignière.

Tiens, monsieur de Corneille est arrivé de Rouen.

Le jeune homme, à son père.

L'Académie est là ?

Le bourgeois.

Mais... j'en vois plus d'un membre ;

15 Voici Boudu, Boissat, et Cureau de la Chambre ;

Porchères, Colomby, Bourzeys, Bourdon, Arbaud...

Tous ces noms dont pas un ne mourra, que c'est beau !

20 **Premier marquis.**

Attention ! nos précieuses prennent place :

Barthénoïde, Urimédonte, Cassandace,

Félixérie...

Deuxième marquis, se pâmant.

Ah ! Dieu ! leurs surnoms sont exquis !

25 **Marquis, tu les sais tous ?**

Premier marquis.

Je les sais tous, marquis !
Lignière, *prenant Christian à part.*
 Mon cher, je suis entré pour vous rendre service :
 La dame ne vient pas. Je retourne à mon vice !
Christian, *suppliant.*
 Non !... Vous qui chansonnez et la ville et la
 30 cour,
 Restez : Vous me direz pour qui je meurs
 d'amour.
Le chef des violons, *frappant sur son pupitre, avec son archet.*
 Messieurs les violons !...
(Il lève son archet.)
La distributrice.
 Macarons, citronnée...
Les violons commencent à jouer.
Christian.
 J'ai peur qu'elle ne soit coquette et raffinée,
 35 Je n'ose lui parler car je n'ai pas d'esprit.
 Le langage aujourd'hui qu'on parle et qu'on écrit,
 Me trouble. Je ne suis qu'un bon soldat timide.
 – Elle est toujours à droite, au fond : la loge
 40 vide.
Lignière, *faisant mine de sortir.*
 Je pars.
Christian, *le retenant encore.*
 Oh ! non, restez !
Lignière.
 Je ne peux. D'Assoucy
 M'attend au cabaret. On meurt de soif, ici.
La distributrice, *passant devant lui avec un plateau.*
 Orangeade ?
Lignière.
 Fi !
La distributrice.
 Lait ?
Lignière.
 Pouah !
La distributrice.
 Rivesalte ?
Lignière.
 Halte !
(À Christian.)
 Je reste encore un peu. – Voyons ce rivesalte ?
(Il s'assied près du buffet. La distributrice lui verse du rivesalte.)
Cris, *dans le public à l'entrée d'un petit homme grassouillet et réjoui.*
 45 Ah ! Ragueneau !...
Lignière, *à Christian.*

Le grand rôtiisseur Ragueneau.
Ragueneau, *costume de pâtissier endimanché, s'avançant vivement vers Lignière.*
 Monsieur, avez-vous vu monsieur de Cyrano ?
Lignière, *présentant Ragueneau à Christian.*
 Le pâtissier des comédiens et des poètes !
Ragueneau, *se confondant.*
 Trop d'honneur...
Lignière.
 Taisez-vous, Mécène que vous êtes !
Ragueneau.
 Oui, ces messieurs chez moi se servent...
Lignière.
 À crédit.
 50 Poète de talent lui-même...
Ragueneau.
 Ils me l'ont dit.
Lignière.
 Fou de vers !
Ragueneau.
 Il est vrai que pour une odelette...
Lignière.
 Vous donnez une tarte...
Ragueneau.
 Oh ! une tartelette !
Lignière.
 Brave homme, il s'en excuse ! Et pour un triolet
 Ne donnâtes-vous pas ?...
Ragueneau.
 Des petits pains !
Lignière, *sévèrement.*
 Au lait.
 55 – Et le théâtre ! Vous l'aimez ?
Ragueneau.
 Je l'idolâtre.
Lignière.
 Vous payez en gâteaux vos billets de théâtre !
 Votre place, aujourd'hui, là, voyons, entre nous,
 Vous a coûté combien ?
Ragueneau.
 Quatre flans. Quinze choux.
(Il regarde de tous côtés.)
 Monsieur de Cyrano n'est pas là ? Je m'étonne.
Lignière.
 60 Pourquoi ?
Ragueneau.
 Montfleury joue !
Lignière.
 En effet, cette tonne
 Va nous jouer ce soir le rôle de Phédon.
 Qu'importe à Cyrano ?
Ragueneau.

Mais vous ignorez donc ?
 Il fit à Montfleury, messieurs, qu'il prit en haine,
 65 Défense, pour un mois, de reparaître en scène.
Lignière, *qui en est à son quatrième petit verre.*
 Eh bien ?
Ragueneau.
 Montfleury joue !
Cuigy, *qui s'est rapproché de son groupe.*
 Il n'y peut rien.
Ragueneau.
 Oh ! oh !
 Moi, je suis venu voir !
Premier marquis.
 Quel est ce Cyrano ?
Cuigy.
 C'est un garçon versé dans les colichemardes.
Deuxième marquis.
 Noble ?
Cuigy.
 Suffisamment. Il est cadet aux gardes.
(Montrant un gentilhomme qui va et vient dans la salle comme s'il cherchait quelqu'un.)
 70 Mais son ami Le Bret peut vous dire...
(Il appelle.)
 Le Bret !
(Le Bret descend vers eux.)
 Vous cherchez Bergerac ?
Le Bret.
 Oui, je suis inquiet !...
Cuigy.
 N'est-ce pas que cet homme est des moins ordinaires ?
Le Bret, *avec tendresse.*
 Ah ! c'est le plus exquis des êtres sublunaires !
Ragueneau.
 75 Rimeur !
Cuigy.
 Bretteur !
Brissaille.
 Physicien !
Le Bret.
 Musicien !
Lignière.
 Et quel aspect hétéroclite que le sien !
Ragueneau.
 Certes, je ne crois pas que jamais nous le peigne
 Le solennel monsieur Philippe de Champagne ;
 Mais bizarre, excessif, extravagant, falot,
 80 Il eût fourni, je pense, à feu Jacques Callot
 Le plus fol spadassin à mettre entre ses
 masques :

Feutre à panache triple et pourpoint à six
 basques,
 85 Cape que par derrière, avec pompe, l'estoc
 Lève, comme une queue insolente de coq,
 Plus fier que tous les Artabans dont la Gascogne
 Fut et sera toujours l'alme Mère Gigogne,
 Il promène, en sa fraise à la Pulcinella,
 90 Un nez !... Ah ! messeigneurs, quel nez que ce
 nez-là !...
 On ne peut voir passer un pareil nasigère
 Sans s'écrier : « Oh ! non, vraiment, il
 exagère ! »
 95 Puis on sourit, on dit : « Il va l'enlever... » Mais
 Monsieur de Bergerac ne l'enlève jamais.
Le Bret, *hochant la tête.*
 Il le porte, – et pourfend quiconque le
 remarque !
Ragueneau, *fièrement.*
 Son glaive est la moitié des ciseaux de la
 100 Parque !
Premier marquis, *haussant les épaules.*
 Il ne viendra pas !
Ragueneau.
 Si !... Je parie un poulet
 À la Ragueneau !
Le marquis, *riant.*
 Soit !
*(Rumeurs d'admiration dans la salle. Roxane
 vient de paraître dans sa loge. Elle s'assied sur
 le devant, sa duègne prend place au
 fond. Christian, occupé à payer la distributrice,
 ne regarde pas.)*
Deuxième marquis, *avec des petits cris.*
 Ah ! messieurs ! mais
 elle est
 Épouvantablement ravissante !
Premier marquis.
 Une pêche
 Qui sourirait avec une fraise !
Deuxième marquis.
 Et si fraîche
 105 Qu'on pourrait, l'approchant, prendre un rhume
 de cœur !
Christian, *lève la tête, aperçoit Roxane, et
 saisit vivement Lignière par le bras.*
 C'est elle !
Lignière, *regardant.*
 Ah ! c'est elle ?...
Christian.
 Oui. Dites vite. J'ai peur.
Lignière, *dégustant son rivesalte à petits coups.*
 Magdeleine Robin, dite Roxane. – Fine.
 Précieuse.

Christian.

Hélas !

Lignière.

Libre. Orpheline. Cousine

110 De Cyrano, – dont on parlait...

(À ce moment un seigneur très élégant, le cordon bleu en sautoir, entre dans la loge et, debout, cause un instant avec Roxane.)

Christian, tressaillant.

Cet homme ?...

Lignière, qui commence à être gris, clignant de l'œil.

Hé !

Hé !...

– Comte de Guiche. Épris d'elle. Mais marié

À la nièce d'Armand de Richelieu. Désire

Faire épouser Roxane à certain triste sire,

Un monsieur de Valvert, vicomte... et

115 complaisant.

Elle n'y souscrit pas, mais de Guiche est puissant :

Il peut persécuter une simple bourgeoise.

D'ailleurs j'ai dévoilé sa manœuvre sournoise

120 Dans une chanson qui... Ho ! il doit m'en vouloir !

– La fin était méchante... Écoutez...

(Il se lève en titubant, le verre haut, prêt à chanter.)

Christian.

Non. Bonsoir.

[...]

Document 1

Jacqueline de JOMARON, *Le Théâtre en France du Moyen Âge à nos jours*, ouvrage collectif sous la direction de Jacqueline de JOMARON, Le Livre de Poche, 1998, pp. 170-171.

5 Durant trente ans, jusqu'au retour de Molière en 1658, deux compagnies françaises rivales se partagent essentiellement à Paris le public de théâtre. La plus prestigieuse est la « Troupe royale », installée dans l'unique salle de spectacle de la capitale, la « maison de l'Hôtel de Bourgogne », propriété des Confrères de la Passion, située dans le quartier des Halles, rue Mauconseil (aujourd'hui 52, rue Etienne-Marcel). Cette troupe, issue en partie de la compagnie ambulante de Valleran le Conte, est la première à obtenir des Confrères, en 1629, grâce à la protection de Louis XIII, un bail de trois ans - durée inconnue jusqu'alors - qui sera renouvelé régulièrement jusqu'en 1680. Successivement dirigés par Robert Guérin, dit Gros-Guillaume 10 (1629-1634), Bellerose (1634-1647), Floridor (1647-1671), Hauteroche (1671-1680), les « Grands Comédiens » connaissent une réelle permanence dans la réussite jusqu'à la fondation de la Comédie-Française, en 1680. Le titre de « Troupe royale » et la subvention qui l'accompagne - 12 000 livres annuelles - leur valent un statut presque officiel. À plusieurs reprises, en 1634, 1642, 1647, une intervention royale complète leur troupe aux dépens de sa rivale du Marais. Sous l'impulsion de Bellerose, associé puis successeur de Gros-Guillaume 15 (mort en 1634), l'Hôtel de Bourgogne, abandonnant progressivement le domaine de la farce, s'impose par un nouveau répertoire, fourni par la nouvelle génération d'auteurs dramatiques, protégés par Richelieu et devenus pour nous les « préclassiques ». Ce théâtre littéraire contribue à l'éducation d'un public plus raffiné, tandis que des acteurs comme Bellerose, Baron le Père, 20 le couple Le Noir, Beauchâteau se forment à l'interprétation de la tragédie. A partir de 1647, la direction de Floridor, l'un des plus illustres tragédiens du siècle, correspond à l'époque la plus glorieuse de l'Hôtel : le répertoire, outre Rotrou, Pierre Corneille et son frère Thomas, comporte alors toutes les tragédies de Racine, d'*Alexandre* à *Phèdre*. Outre Floridor, interprète entre autres de *Pyrrhus*, *Néron*, *Titus*, la seconde génération des « Grands Comédiens » brille de noms illustres : Montfleury, dont Molière moquera le récitatif emphatique dans *L'Impromptu de Versailles*, Mlle des Œillets, interprète d'Hermione et d'Agrippine, la Du Parc, qui n'eut que 25 le temps de jouer *Andromaque* avant de mourir à trente-cinq ans, la célèbre Champmeslé, titulaire ensuite de tous les grands rôles de Racine, l'acteur comique Poisson, qui animait de sa verve les courtes comédies, généralement jouées en « baisser de rideau ».

Document 2

Joël HUTHWOHL, texte extrait du programme de salle pour la représentation de *Cyrano de Bergerac* à la Comédie-Française, 2006.

« Ne m'écrivez-vous pas un rôle, à moi aussi ? » s'exclame Constant Coquelin venu voir jouer son fils Jean, un jour de 1895, dans *La Princesse lointaine*, qu'Edmond Rostand avait écrite pour Sarah Bernhardt. Ce rôle, Rostand l'a écrit, c'est *Cyrano de Bergerac*.

5 S'il était donné à l'historiographe de la Comédie-Française d'avoir quelques arrangements avec cette diablesse de vérité des faits, nul doute qu'il situerait la création de *Cyrano* rue de Richelieu. Il n'aurait pas beaucoup à tordre les choses pour écrire que le jeune Rostand, ami de sociétaires éminents, fin connaisseur de la Troupe, après un premier succès à la Comédie-Française en 1894 avec *Les Romanesques*, y revint trois ans plus tard avec une comédie héroïque en cinq actes en vers, où soufflait la fougue de Corneille et de Hugo, et qu'il y trouva
10 le seul interprète possible des 1116 vers du rôle-titre : Coquelin aîné, entré comme pensionnaire en 1860. Et pourtant, aussi certain que Molière n'a jamais fait partie de la Maison qui porte son nom, *Cyrano* fut créé à la Porte Saint-Martin, en 1897, et « Coq » avait quitté depuis cinq ans la Comédie-Française. La pièce n'a été jouée au Français que le 19 décembre 1938. Mais l'interprétation initiale de Coquelin a trop marqué le rôle pour la reléguer dans la préhistoire
15 obscure d'avant l'entrée au Répertoire.

« C'est à l'âme de *Cyrano* que je voulais dédier ce poème. Mais puisqu'elle a passé en vous, Coquelin, c'est à vous que je le dédie », écrit Rostand en dédicace à l'édition de la pièce. Une telle osmose entre auteur et interprète permettait-elle qu'un autre incarnât le personnage ? Les
20 grands rôles écrits pour Sarah Bernhardt lui ont rarement survécu. L'âme de *Cyrano* en revanche est passée dans bien d'autres corps et voix. Peut-être parce que Rostand, plus qu'un personnage, a inventé ou réinventé un emploi, un type, comme on dirait d'« un héros cornélien », faisant naître sur le théâtre un héros de roman, à la Don Quichotte, à la Capitaine Fracasse, d'honneur et d'amour pur, rêveur et fougueux.

Charles Le Bargy, prototype du dandy fin de siècle, lui aussi sociétaire démissionnaire, reprend
25 le rôle en 1912, avec plus de sensibilité, moins d'ironie que son prédécesseur. André Brunot est le premier *Cyrano* de la Comédie-Française, dans une mise en scène de Pierre Dux. Il s'inscrit dans le style de l'original, sans faire l'unanimité, peut-être par manque de fantaisie. Mais sa voix claironnante et la simplicité de son jeu l'emportent auprès du public avec un succès prodigieux. La pièce est jouée 416 fois de 1938 à 1953. Avec lui alternent Denis d'Inès, Pierre
30 Dux, Jean Martinelli et Maurice Escande.

La comédie bénéficie d'une mise en scène nouvelle, de Jacques Charon, en 1964. Le rôle-titre est confié à Jean Piat, un « *Cyrano* plus jeune que jamais » – ses prédécesseurs ont fait leurs débuts à plus de 55 ans – ; il abandonne l'interprétation traditionnelle pour devenir séducteur, un *Cyrano* plein d'aisance et de vitalité, d'intelligence et de sensibilité. Paul-Émile Deiber
35 alterne avec son camarade Piat, non sans brio. Le spectacle est repris en 1976 pour 21 représentations exceptionnelles au Palais des congrès pendant les travaux de la Salle Richelieu. Jean-Paul Roussillon est chargé d'adapter la mise en scène de Charon, décédé l'année précédente, à un plateau trois fois plus grand et à une salle de 3 700 places. Le public, pour qui le secrétaire général organise une préservation spéciale par correspondance, en a « plein la
40 vue ». Secondée par une figuration nombreuse, la Troupe déploie tous ses talents pour l'occasion, notamment trois *Cyrano* (Jacques Destoop, Alain Pralon et Jacques Toja). Une fête, pour le public et pour les comédiens, restée dans les mémoires.

Document 3

Jean-Luc LAGARCE, *Nous les héros* (version sans le père), Les Solitaires intempestifs, 2007, pp. 11-13.

Il s'agit du début de la pièce. Les parenthèses font partie du texte et ne correspondent pas à des coupes.

Ils sortent de scène.

LA MÈRE. - Belle acoustique de la salle ! Pas un mot ne se perdait ! Il n'y avait pas même un soupçon d'écho ! On a toujours tort de s'inquiéter. Tout s'amplifiait peu à peu, je sentais cela, je ressentais cela, comme si la voix depuis longtemps occupée à autre chose, produisait après
5 coup, soudain, un effet immédiat.

Chaque mot se fortifiait selon les aptitudes qui lui ont été données. C'était bien. On pouvait même découvrir des possibilités nouvelles de sa propre voix.

MADemoiselle. - Longtemps que cela ne nous était pas arrivé.

LA MÈRE. - C'était bien.

10 KARL. - C'est une usine lamentable !

MAX. - Une baraque à frites avec de la résonance !

(...)

JOSÉPHINE. - Avec une aussi petite loge pour s'habiller, collective de surcroît, il est évident qu'on entre aussitôt en conflit. On sort de scène énervé, chacun se prend pour le plus grand
15 acteur du monde... et s'il advient, dans un endroit si exigu, que l'un par exemple, marche sur le pied de l'autre, le conflit est tout près d'exploser.

KARL. - Et non seulement le conflit, mais un grand combat ! Et la bagarre généralisée ! Et les insultes évidemment !

JOSÉPHINE. - Les loges, encore, nous pourrions nous en contenter, faire contre mauvaise
20 fortune bon cœur, si seulement nous jouions dans de vrais théâtres, avec de vrais décors et non pas sur cette scène misérable sur laquelle on ne peut pas bouger et s'exprimer véritablement !

MADemoiselle. - Ne vous plaignez pas toujours !

(...)

MADAME TSCHISSIK. – Provinciaux ! Provinciaux et rien d'autre ! Et Prussiens encore,
25 provinciaux prussiens, et sans goût et sans amour et sans intelligence !

Ils rient lorsque je parle, je m'entendais parler et je les entendais rire, je m'apprêtais à mourir et je les entendais pouffer, imbéciles peuplades pleines de crétinerie absolue ! Quelqu'un dans
30 mon dos - est-ce qu'on croit que je n'imagine pas ? - quelqu'un dans mon dos les fait rire, rire et pouffer, lorsque je parle et m'apprête à mourir, peut-on imaginer que je ne m'en rende pas compte ?

Celle-là (*Joséphine*), celle-là les fait rire dans mon dos quand je parle, je suis certaine qu'il s'agit d'elle, je suis à l'avant-scène, je m'apprête à mourir et elle les fait rire, rire et pouffer dans mon dos.

JOSÉPHINE. – Moi ? Je ne fais rien. Je ne bouge pas, j'écoute, je ne bouge pas, on veut toujours
35 que ce soit moi, chaque fois c'est la même chose, mais je ne bouge plus jamais, je fais ce qu'on m'a dit, je reste immobile, paralysée. Ce ne peut être moi.

MADAME TSCHISSIK. - Sans bouger, elle les fait rire quand je parle. Sans même le vouloir, elle les fait rire.

LA MÈRE. - Elle est comique.

40 MADAME TSCHISSIK. - Elle n'est pas comique. Elle est risible. (...)

Document 4

Philippe LANÇON, « Cyrano bouquet de névroses », article publié dans le journal *Libération* du 18 mai 2014.

Le journaliste Philippe Lançon a écrit cet article au sujet de la mise en scène de Dominique Pitoiset qui a monté la pièce d'Edmond Rostand, en 2014, au Théâtre National de Bretagne, avec Philippe Torreton dans le rôle-titre.

[...]

Autiste. La scène est dans une grande salle sous néon, hideuse, un hôpital psychiatrique d'aujourd'hui : à la fois réfectoire, chambre, hall, suivant les actes et les scènes. Écrin populovintage à la Marthaler : la laideur du décor enlumine les corps. Le spectacle n'a pas commencé. Cyrano tourne le dos, assis dans un grand fauteuil brun pour malade, crâne bandé, comme si, lui déjà mort, la pièce était jouée. Autour, on entre : public par derrière, fous par devant. Les fous, ce sont les personnages. L'un se branle et l'autre saute sur place, comme un autiste. Un troisième s'est peint une fausse moustache : c'est de Guiche, méchant ahuri et détaché, joué avec un humour extraordinairement distancié par Daniel Martin. Il y a un juke-box : il passe des airs populaires, français, américains, connus, affreusement sucrés. Ils jalonnent l'aventure qu'on connaît. Seul Christian, le bellâtre sans mot, a l'air d'un civilisé. Le reste des fous envahit la scène, face aux fous qui les regardent : le public. Le point de vue est efficace, sauf au siège d'Arras, qui exigerait d'en finir avec l'unité de temps et de lieu.

Le sommet est la scène du balcon. Comment allaient-ils jouer ça ? Exaspérée par le manque d'esprit de Christian, livré à lui-même, la narcissique Roxane disparaît - dans sa chambre, on suppose. Wifi. Cyrano l'appelle sur Skype, se fait passer dans l'ombre pour Christian : le visage de jeune chatte de Maud Wyler, tout parsemé de taches de rousseur, apparaît sur grand écran. C'est cela, le balcon virtuel contemporain : une présence doublée d'une mise à distance, d'une presque cécité réjouie, semblable au regard absent des femmes de Manet. Splendide renouvellement du jeu de masques et de dupes, autorisé par le théâtre.

Au premier fou, tout honneur : musclé, râblé, en marcel, taureau en diable et affligé d'un nez en guise de corne, Torreton rue dans les brancards du rôle et traverse vers à vers toutes les capes que la pièce lui tend. Tantôt acteur de tragédie, tantôt mime de film muet, tendance Charlot, il passe d'un emploi l'autre avec la délicate virtuosité exigée par ce texte impossible, tenant de l'acrobate et du pilier de comptoir, les pieds dans la pudeur et la tête en éclats, n'obtenant nos mains de cœur qu'en exagérant ses annonces et ses mises. Cyrano touche, se touche, et, vers la fin, cite Scapin : ce fut, en 1998, le dernier rôle, réussi, de Torreton à la Comédie-Française. Le théâtre évoque le théâtre.

Identité. Qui cache son fou meurt sans voix : ce n'est pas à Cyrano-Torreton que ça arrivera. Placé dans l'arène, il fait sien ce personnage de communion nationale - où un pays, sublimé par des alexandrins mi-romantiques mi-mirlitons, contemple avec une satisfaction enfantine les splendeurs et misères amphigouriques de son identité. François Mauriac, en 1948, a résumé ce qu'on voit à l'Odéon¹. Cyrano, écrit-il, « n'a duré que parce qu'il était vrai : je veux dire, ressemblant à une part de nous-mêmes. Il incarne certains de nos échecs, ceux dont nous souffrons le plus, et il les magnifie [...]² Tous les offensés et tous les humiliés, qui forment le gros du public dans une salle de théâtre, le reconnaissaient, et il était leur revanche [...]². Ils jouissaient tous profondément de la glorification du ratage que la verve de Cyrano recouvre, mais ne supprime pas. »

1. Le spectacle a été vu par le critique au théâtre de l'Odéon.

2. Ces coupes ont été faites par l'auteur de l'article.

De l'intérêt d'étudier *Cyrano de Bergerac* aujourd'hui

Vingt-huit décembre 1897, première de *Cyrano de Bergerac* au Théâtre de la porte Saint-Martin : « Le premier acte est un succès. Le rideau se lève plusieurs fois à la fin des suivants. Dès le troisième, on réclame l'auteur. Quarante rappels, vingt minutes d'applaudissements ininterrompus manifestent un triomphe. À deux heures du matin, le public est encore dans la salle. Ce n'est pas un coup d'essai, c'est un coup de maître. Rostand était connu ; en un soir, il devient célèbre. »⁶ Le patrimoine dramatique s'est enrichi ce jour-là. Dès le lendemain, et durant toutes les premières représentations, la presse est unanimement dithyrambique. On loue la nouveauté de ce théâtre face au naturalisme ambiant. Certains en profitent pour fustiger et se dresser « contre le Nord, le Septentrion »⁷. Ibsen et son théâtre psychologique sont bien entendus visés par la critique. Le public retrouve le goût du spectaculaire. C'est la victoire de l'*opsis* sur le *logos* selon Jeanyves Guérin⁸. « Moins d'un siècle plus tard, il [Edmond Rostand] aurait rejoint Hollywood. »⁹ affirme Denis Podalydès. Une vraie preuve de son génie du spectacle !

Pendant ce temps, d'autres mettent en avant l'esprit français de cette pièce, en des termes assez patriotiques : « Comme on se sent en France, dans la France idéale qu'on croyait qui ne fût qu'en beau rêve, quand on est devant un poème comme celui-là et au milieu d'un public comme celui-là ! »¹⁰ Tout le monde admire les vers de l'auteur dans une époque où la prose domine. Edmond Rostand réussit ainsi un coup de génie. Non seulement il flatte les valeurs françaises en réunissant la France laïcarde et la France cléricale de la fin du XIX^e siècle mais, d'un point de vue littéraire, il crée un nouveau type, une figure consensuelle dirait-on aujourd'hui, un personnage protéiforme auquel le public ne s'attendait plus. Cyrano devient bien le « personnage de communion nationale »¹¹ évoqué par Philippe Lançon dans le document 4 du dossier.

Mais cette pièce ne fait pas l'unanimité. Ardemment défendue d'un côté et détestée de l'autre, elle cristallise les passions. Georges Lerminier rappelle que « l'immense public, qui se ralliera – et pour longtemps – au panache de Cyrano (1897, avec Constant Coquelin), est, qu'on ne s'y trompe pas, un public populaire ».¹² *Cyrano de Bergerac* s'avère donc être un succès populaire et ce caractère, associé aux connotations patriotiques, en fait une œuvre souvent méprisée par les lettrés et peu étudiée. « Pour les uns, c'est un chef d'œuvre impérissable, pour les autres l'apothéose du toc. »¹³ Cette phrase résume à quel point l'opposition demeure profonde.

Quand Denis Podalydès s'empare de *Cyrano de Bergerac*, il le fait en conscience. Il s'insère entre le « chef d'œuvre » et le « toc » dont parle Jeanyves Guérin. Selon lui, « Cyrano

⁶ Jeanyves GUÉRIN, préface à l'édition de la pièce *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, éditions Champion Classiques, Genève, 2018, pp. XX-XXI.

⁷ Henri CHANTAVOINE, « M. Edmond Rostand », *Le Correspondant*, 10 janvier 1898, p. 159, cité par Jeanyves GUÉRIN, op. cit., p. 351.

⁸ « *Ce n'est plus le logos, c'est l'opsis qui a assuré la fortune inoxydable de Cyrano de Bergerac.* » Jeanyves GUÉRIN, op. cit., p. CI.

⁹ Denis PODALYDÈS, *Le Théâtre français du XIX^e siècle*, Anthologie de L'avant-scène théâtre, sous la direction de Hélène LAPLACE-CLAVERIE, Sylvain LEDDA, Florence NAUGRETTE, 2008, p.305.

¹⁰ Émile FAGUET, « La semaine dramatique », *Journal des débats*, 2-3 janvier 1898, cité par Jeanyves GUÉRIN, op. cit., pp. 349-350.

¹¹ Philippe LANÇON, « Cyrano bouquet de névroses », article publié dans le journal *Libération* du 18 mai 2014. (document 4 du dossier)

¹² Georges LERMINIER, « Le théâtre français », in *Histoire des spectacles*, sous la direction de Guy DUMUR, Encyclopédie de la Pléiade, 1965, p. 1080.

¹³ Jeanyves GUÉRIN, op. cit., p. VII.

garde la puissance des grands mythes, qui nourrissent l'imaginaire le plus enfantin en même temps que le plus cultivé. »¹⁴ Voici donc la clé : le personnage atteindrait les sommets du mythe. Il deviendrait le chantre d'un récit national d'où émaneraient des réflexions de tous ordres, qu'elles fussent philosophiques, métaphysiques, sociales ou littéraires.

Mais les raisons du choix de ce texte ne se bornent pas à la question du mythe. Un sociétaire du Français s'intéresse nécessairement à la question du Répertoire et la pièce de Rostand occupe une place privilégiée à ce titre. Ainsi, cette scène 2 de l'acte I, parce qu'elle nous permet d'assister conjointement à la naissance du mythe de Cyrano et à celle d'un grand texte, parce qu'elle se place, ne l'oublions pas, au cœur même d'un théâtre, parce qu'elle évoque *Le Grand Siècle* de Corneille et de Rotrou, pose la question du métathéâtre, à savoir du « théâtre dont la problématique est centrée sur le théâtre, qui *parle* donc de lui-même, *s'autoreprésente* »¹⁵. Cet axe a guidé l'élaboration de ce dossier. La scène étudiée serait une métascène, au sens où l'on parle de métapièce, dans la mesure où elle afficherait une certaine théâtralité, définie comme la multiplication des signes renvoyant directement au théâtre.

Analyse méthodique du dossier

Les précédents rapports insistent tous sur la place centrale et prépondérante de la captation, au sein même du dossier proposé. Quand bien même ce postulat signifie que l'analyse de l'extrait reste, aux yeux du jury, le moment capital de l'exposé du candidat, il n'empêche que seule une réflexion préalable sur l'entièreté du dossier, sur les relations de rapprochement ou de tension entre les différents documents peut permettre une mise en perspective de cet acte d'analyse. Voilà pourquoi nous nous proposons de commencer cette sorte de pas-à-pas méthodologique par la présentation du dossier, de sa cohérence et de ses enjeux.

Le candidat prend connaissance du dossier par la première page qui recense les sources de l'ensemble des documents. Cette lecture constitue déjà une étape importante de sa découverte. Le candidat découvre d'emblée l'œuvre d'étude, *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, la scène dont il est question, l'acte I - scène 2, la mise en scène de référence, celle de Denis Podalydès, à la Comédie-Française, en 2006. Les sources des quatre documents nous renseignent sur la nature des documents proposés. Trois statuts se dégagent déjà : un document proposant un éclairage historique (numéro 1), un deuxième d'ordre littéraire (numéro 3), et deux autres liés à la dramaturgie (un programme de salle de la mise en scène proposée à l'analyse -numéro 2-, un article critique d'une autre mise en scène). La présence d'au moins un document purement littéraire et de deux documents proposant une réflexion dramaturgique reste une constante dans la constitution des dossiers.

Cette première approche correspond à une découverte, certes importante, du corpus mais le candidat ne saurait réduire, comme trop souvent, la présentation du dossier à ce simple égrènement des sources des documents, sans en faire émerger l'unité profonde. Seule une analyse assortie d'une mise en perspective, et non une simple présentation, pouvait faire émerger les jeux de miroir entre les différents documents.

Le texte et ses enjeux

Si le texte de *Cyrano de Bergerac* semble être connu des candidats, le choix de ce passage, sans le personnage éponyme, a pu dérouter. Que dire de cette scène qui ne corresponde pas à de simples banalités ? Il suffisait, comme toujours, de revenir à la situation même pour éviter cet écueil. Les différents rapports le rappellent à chaque fois. Une brève analyse du texte permet d'en dégager trois enjeux.

¹⁴ Denis PODALYDÈS, op. cit., p.305.

¹⁵ Patrice PAVIS, *Dictionnaire du théâtre*, éditions Messidor, 1987, p. 237.

« *Je vous présente ?* »¹⁶, demande Lignière à Christian au début de l'extrait. Un premier niveau de lecture apparaît ainsi. Il a été assez bien perçu par les candidats qui ont commenté l'ensemble des éléments faisant de cette scène une partie de l'exposition de la pièce. Il s'agit d'assister à l'arrivée du jeune Christian de Neuville à Paris, de découvrir qu'il aime une précieuse, Roxanne, et que ces amours seront contrariées notamment parce qu'il se présente comme un homme qui n'a « pas d'esprit » ou parce qu'un rival se dessine, le Vicomte de Valvert, véritable marionnette manipulée par le Comte de Guiche. Le nœud se constitue : le couple d'amoureux est en place mais le jeune provincial aura besoin d'un appui car l'ivrogne Lignière ne peut suffire. Cet appui, il le trouvera en Cyrano, personnage à l'« aspect hétéroclite »¹⁷ qui, quant à lui, échappe à un type identifiable. Mais la présentation du texte ne pouvait s'arrêter là, comme l'ont trop souvent fait certains candidats.

Citons un autre vers :

« *Lignière, [...]*

– *Et le théâtre ! Vous l'aimez ?*

Ragueneau.

*Je l'idolâtre. »*¹⁸

Voilà donc le deuxième niveau de l'analyse. Cet extrait se situe dans la lignée des textes faisant l'éloge du théâtre. En ce sens, il fait notamment appel à la fin connue de *L'illusion comique* de Corneille, que certains candidats ont su, avec justesse, convoquer. Outre cet éloge, toutes les conditions d'une représentation d'un spectacle, au XVII^e siècle, à l'Hôtel de Bourgogne, nous sont données à voir dans ce texte. Tel est l'un des enjeux de réflexion dramaturgique d'ailleurs. Comment rendre compte de cela ? Comment donner à voir l'Hôtel de Bourgogne ? Comment représenter les prémisses d'une représentation ? Plus largement, les textes dont l'enjeu dramaturgique reste centré autour d'une réflexion sur le théâtre pourront entrer en résonance avec cet extrait.

Et le troisième enjeu, implicite, apparaît alors. Le jeu de miroir peut commencer. La mise en abyme se met en place. Si l'aspect métathéâtral de la scène vient d'être évoqué, nous pouvons également affirmer que cette scène est une mise en abyme de la pièce elle-même. Quelle interrogation porte Ragueneau ? Il crée une situation d'attente à travers son « pari »¹⁹. Il se demande si la représentation de *La Clorise* aura lieu ou non. Si la pièce est jouée, Cyrano échoue ; si la pièce est interrompue, Cyrano triomphe. Or, l'interruption de la pièce passe par un autre spectacle, celui que proposera Cyrano aux yeux de tous, celui qui consiste à camper ce personnage de Cyrano au grand nez dont parle Ragueneau :

« *Puis on sourit, on dit : « Il va l'enlever... » Mais*

*Monsieur de Bergerac ne l'enlève jamais. »*²⁰

Ne serait-ce pas l'enjeu même de la pièce ? Cyrano peut-il enlever ce nez comme on enlèverait un masque ? Tant que Cyrano joue avec ce nez, il existe, il attire l'attention, il est vivant ; dès qu'il ne joue plus, il meurt. Tel se dessine le sens du dénouement de la pièce, lorsque Roxanne découvrira la vérité, avant que Cyrano ne s'effondre. Le jeu du truculent Gascon consisterait ainsi, dans toute la pièce, à être Cyrano, non pas à jouer l'amoureux. Et s'il se glisse dans le corps de Christian à travers les paroles délivrées à Roxanne, c'est pour tenter d'échapper à ce personnage qu'il déteste.

La mise en abyme est donc double : la scène se donne pour sujet le théâtre lui-même et se présente également comme le révélateur de l'enjeu central de la pièce.

¹⁶ Edmond ROSTAND, *Cyrano de Bergerac*, Acte I – scène 2, vers 39, éditions Champion Classiques, Genève, 2018, p. 20.

¹⁷ Edmond ROSTAND, *ibid.*, Acte I – scène 2, vers 102, p. 31.

¹⁸ Edmond ROSTAND, *ibid.*, Acte I – scène 2, vers 83, p. 28.

¹⁹ Edmond ROSTAND, *ibid.*, Acte I – scène 2, vers 117-118, p. 32.

²⁰ Edmond ROSTAND, *ibid.*, Acte I – scène 3, vers 177, p. 44.

Document 1 : Les conditions de la représentation au XVII^e siècle

Ce premier texte oriente la réflexion vers le champ historique. Il permet de réaliser à quel point la vie théâtrale est marquée par son intensité au XVII^e siècle. Il dessine à grands traits le paysage artistique constitué de troupes théâtrales. Des grands noms d'auteurs ou de comédiens résonnent avec le texte de Rostand. Jacqueline de Jomaron évoque Bellerose ou Montfleury, ainsi que Corneille ou Rotrou. De même, les lieux théâtraux qui commencent à se constituer sont évoqués. La rivalité entre le théâtre du Marais (qui n'est pas cité) et l'Hôtel de Bourgogne ouvre le texte. Outre son aspect documentaire, en phase avec la fable de l'extrait de *Cyrano de Bergerac*, le texte permet d'évoquer la question des troupes de théâtre. Par l'intervention du politique et la profusion des auteurs, les troupes vont s'affirmer dans un genre, les acteurs se spécialiser dans un emploi, les lieux se forger une identité, la notion de répertoire se mettre en place progressivement. Cet ancrage historique, en lien direct avec la fable de *Cyrano de Bergerac*, offre un éclairage important pour la compréhension du texte de Rostand. Il permet d'établir un panorama des conditions de la représentation. Le balayage historique n'évoquait pas la Comédie-Française, mais certains candidats n'ont pas eu de mal à évoquer la troupe qui naîtra dans ce contexte.

Un lien commence à se tisser avec la captation qui se déroule au sein de cette institution. Une réflexion qui transcende les époques s'esquisse. En quoi est-il intéressant qu'une représentation de *Cyrano de Bergerac*, dont le premier acte de la fable se déroule à l'Hôtel de Bourgogne, au XVII^e siècle, soit représenté dans la salle Richelieu, construite certes à la fin du XVIII^e siècle mais considérée comme une sorte de symbole de la vie théâtrale du XVII^e siècle ?

Document 2 : une œuvre de mémoire

Le deuxième texte est à mi-chemin entre l'histoire et la dramaturgie. Son auteur est historien du théâtre. En 2006, il était en charge de la Bibliothèque-Musée de la Comédie-Française. Toutes les analyses historiques, concernant l'histoire de la représentation, vont permettre à l'auteur de donner un point de vue sur le personnage de Cyrano, à savoir qu'il s'agit d'un personnage totalement nouveau et inventé par Edmond Rostand, un « héros de roman » faisant irruption sur une scène de théâtre. La force de la pièce consiste donc à transcender les époques. Les différentes strates temporelles, qu'elles soient liées à la fable elle-même, au moment de l'écriture et de la création ou à l'*hic* et *nunc* d'une représentation forment une sorte de creuset correspondant à « l'âme de Cyrano », selon le mot de Rostand rapporté par Joël Huthwohl. Derrière Michel Vuillermoz, qui incarne Cyrano dans la mise en scène de Denis Podalydès, il faut imaginer Coquelin, Le Bargy, Piat et bien d'autres. Une histoire de la mise en scène, une mémoire de spectateur se met ainsi en place. L'historiographe de la Comédie-Française rend hommage à cette sorte de mémoire collective.

Ce point de vue est destiné au public qui va voir la mise en scène de Denis Podalydès car il se retrouve consigné sur le programme de salle. Le point de départ se situe au moment de l'élaboration de la pièce par Edmond Rostand. La thèse de Joël Huthwohl consiste à dire que, malgré la réalité historique, l'histoire de la pièce et celle de la Comédie-Française sont intimement liées. La pièce de Rostand, en raison de sa relation à Coquelin et de sa relation à l'Histoire du théâtre, semble avoir toujours fait partie du Répertoire. Cette histoire de la représentation que l'auteur dessine devient donc celle du Français et de ses pensionnaires ou sociétaires. Ce *Cyrano de Bergerac* est l'apanage d'une troupe par excellence.

Joël Huthwohl sous-entend donc que tout metteur en scène se lançant dans l'aventure doit tenir compte de cette mémoire collective. D'un point de vue dramaturgique, le choix du comédien pour le rôle éponyme, les partis-pris à adopter et la vision singulière de la pièce n'échapperont pas à l'épaisseur temporelle véhiculée par cette œuvre décidément encombrante.

Les deux premiers documents dessinent ainsi un panorama historique contextualisant la fable de *Cyrano de Bergerac* et les mises en scène de l'œuvre. Ce que le premier texte mettait en perspective, au XVII^e siècle, se retrouve au cœur même de la Comédie-Française, dans le second. De nouvelles strates temporelles, entre XIX^e et XXI^e siècles, surgissent.

Document 3 : une troupe en littérature

Le texte de Jean-Luc Lagarce ne semblait pas très connu des candidats. Cependant, son intérêt littéraire pour la classe a été facilement repéré et exploité. La pièce est un exemple de texte métathéâtral par excellence puisqu'elle suit les pérégrinations d'une troupe de théâtre en Europe centrale, à la veille d'une guerre.

L'extrait est situé au début de l'œuvre. Il se compose de trois ensembles séparés par des points de suspension entre parenthèses, comme s'il ne s'agissait pas de moments successifs ou concomitants, mais plutôt de trois sorties de scène, saisies à des moments différents. Un hors-scène, celui de la représentation d'une pièce, est suggéré par ces sorties qui deviennent en réalité, pour le lecteur-spectateur, des entrées.

Outre les conditions matérielles de la vie d'une troupe de théâtre ou celles des représentations, on découvre l'aspect comique et grotesque de certains personnages, les mesquineries et la paranoïa des uns, l'ego surdimensionné des autres. Mais Lagarce n'oublie pas de mettre des mots sur l'art de l'acteur, sur le plaisir ou l'agacement qu'il ressent face au public.

Le texte se lit également comme un témoignage. L'auteur connaît bien les tournées en province car il a fait cela, toute sa vie, avec ses camarades de la compagnie de la Roulotte qu'il dirigeait. D'autres pièces évoqueront le travail avec les comédiens. Salué en tant que metteur en scène, il n'a eu, en revanche, aucune reconnaissance en tant qu'auteur de son vivant. En 2008, après sa mort, sa pièce *Juste la fin du monde* entre au Répertoire de la Comédie-Française. Le couronnement et la reconnaissance de l'auteur Lagarce arrivent de manière posthume.

De nombreux candidats ont su repérer le statut littéraire de ce texte qui offrait un éclairage sur l'orientation du dossier. L'approche de l'extrait de *Cyrano de Bergerac* devait induire une réflexion sur les pièces (ou les scènes) métathéâtrales.

Document 4 : « le théâtre évoque le théâtre »

Le dernier document concerne la réception d'une mise en scène singulière, celle de Dominique Pitoiset, en 2014, par le critique Philippe Lançon. Le parti-pris de l'artiste se radicalise. La scène se situe dans un hôpital psychiatrique et la première remarque du journaliste est éloquente. Le spectateur reconnaît les personnages et remarque la présence de Cyrano au centre du plateau uniquement parce qu'il connaît cette fable, parce qu'il s'agit « d'un personnage de communion nationale » ou parce que, citant Mauriac, « ressemblant à une part de nous-mêmes ». Le spectateur de 2014 correspond un peu à celui des origines, celui de l'Antiquité grecque, connaissant très bien les mythes et les histoires des Atrides ou des Labdacides. Il correspond également à un spectateur face à une œuvre patrimoniale, une œuvre du Répertoire.

Philippe Lançon met au jour la singularité de l'actualisation - Cyrano est un fou au milieu des fous – avec tout ce qu'elle induit dans la mise en scène, mais il l'inscrit dans l'épaisseur historique des interprétations du rôle et de l'histoire personnelle de l'acteur Torreton. Comme traditionnellement, le comédien « passe d'un emploi l'autre » et fait preuve de « virtuosité » en incarnant ce « personnage de communion nationale ». Et Lançon de conclure, en citant Mauriac, « Tous les offensés et tous les humiliés, qui forment le gros du public dans une salle de théâtre, le reconnaissent, et il était leur revanche [...] ». Ne rejoint-on pas la mimésis aristotélicienne ? La force du texte de Rostand réside donc dans cette capacité à retourner aux fondements même du théâtre, tout comme celle à se charger, au fur et à mesure

de sa vie littéraire ou sur les plateaux de théâtre, d'une histoire de sa représentation. Ce n'est pas un hasard si Torretton cite Scapin et fait résonner Molière avec Rostand, un texte du Répertoire avec un autre, un type ancien avec un type nouveau, tout en faisant allusion à son passé de sociétaire de la Comédie-Française. « Le théâtre évoque le théâtre » affirme Lançon en formulant cette idée que le théâtre ne parle finalement que de lui-même. Ce texte vient compléter la réflexion amorcée avec les deux premiers.

Synthèse à ce stade de l'analyse du dossier

Cette première lecture approfondie des différents documents permet de dégager les enjeux de chacun d'eux et d'éviter l'écueil d'une banale présentation paraphrastique, document après document, à laquelle le jury assiste trop souvent. Aucune tension à noter entre les documents, aucun contrepoint à utiliser, comme on peut le faire dans certains dossiers, mais plutôt une véritable complémentarité posée par strates successives. Le candidat peut cependant repérer les documents permettant une approche dramaturgique impliquant une réflexion conduisant à la mise en scène, proposer les premiers rapprochements littéraires qui présideront à l'élaboration de la séquence, faire résonner les documents entre eux et sélectionner ceux qui seraient accessibles pour des élèves de première. Le candidat se fixe, comme objectif principal, de faire émerger l'unité profonde du dossier, ce que le jury propose souvent de (re)formuler lors de l'entretien.

Dans ce cas précis, les meilleures prestations ont su faire émerger la question du métathéâtre, même si la notion de théâtre dans le théâtre a plutôt été mise en avant. Cette scène en reste un cas limite, nous le verrons. Les candidats n'ont pas toujours perçu la réflexion historique et sociale que proposait le dossier. Il s'agit finalement de s'interroger sur le fait de mettre en scène *Cyrano de Bergerac*, un texte du Répertoire et par là-même chargé d'une histoire de la représentation, à la Comédie-Française, à un moment précis. La représentation est envisagée dans son acception la plus large. Elle inclut un questionnement du lieu théâtral, du public, de l'époque notamment. Dans un entretien, Denis Podalydès ²¹ livre des clés intéressantes. Cette pièce est, selon lui, un hommage à l'artifice et à l'art du théâtre. Le théâtre se définit comme le règne du faux qui fait advenir une vérité. Pour cela, il met en ébullition une troupe et tout un théâtre, au sein même de l'action de la pièce - dans la scène d'étude notamment -, ainsi qu'au cœur d'un lieu théâtral.

Le dossier n'invitait pas à aborder de manière centrale, comme l'ont fait certains candidats, la notion de type ou proposer l'étude restreinte du personnage de Cyrano. Ces pistes ne pouvaient en aucun cas découler de la lecture approfondie du dossier. Le jury conseille ainsi aux candidats de ne pas exposer a priori l'orientation du dossier, en s'arrêtant uniquement à la lecture du texte d'étude.

Analyse de la captation proposée

Nous nous demanderons si les intuitions que nous formulons à partir de l'étude du dossier s'avèrent exactes. Comment aborder le Répertoire ? Le metteur en scène se retrouve face à un texte, une fable et ses significations, une histoire de sa mise en scène. Quel chemin emprunter, pour quel type de mise en scène ? Un certain nombre de questions peuvent ainsi être abordées. Quel lien ce texte entretient-il avec l'Histoire en général et l'histoire de sa représentation en particulier ? En quoi s'agit-il d'un éloge, voire d'un hommage au théâtre ? Comment se met en place la notion de métathéâtre ?

²¹ Entretien réalisé par Pathé Live et la Comédie-Française, disponible sur le site « Théâtre en acte » (<https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/mise-en-scene/cyrano-de-bergerac/edmond-rostand/denis-podalydes-1.html?logintype=login>)

Rappelons que l'analyse ne doit pas nécessairement viser l'exhaustivité. Tous les signes de la représentation ne sont pas pertinents à recenser et à analyser ensemble. Selon Patrice Pavis, « il paraît plus aisé – et plus parlant pour l'esprit – de proposer quelques hypothèses générales sur le fonctionnement de la mise en scène que de longues descriptions soi-disant objectives et exhaustives d'aspects hétérogènes de la représentation ». ²² L'espace sera ainsi notre fil rouge. Cette notion nous semble être la plus pertinente pour analyser cette captation. Elle permettra d'interroger la catégorisation de la mise en scène proposée.

- L'espace scénique : un lieu-décor

Lorsque le personnage de Christian arrive par le dessous de scène, lieu hautement théâtral, il découvre l'espace scénique qui l'entoure. Le spectateur en a déjà pris connaissance depuis le début de la représentation mais l'entrée de ce personnage l'invite à s'y intéresser à nouveau. Nous sommes explicitement, de manière naturaliste, dans les coulisses d'un théâtre, au milieu des décors de Mahelot dirait-on. L'espace est extrêmement encombré, pour ne pas dire saturé. On distingue des bancs et des chaises au centre du plateau, à jardin un petit bar portatif, à côté une loge de théâtre reconnaissable à son miroir entouré d'ampoules électriques ; la loge est surmontée d'une galerie-balcon, un escalier sur roulettes se trouve juste à côté ; au lointain, une double rangée de rideaux et, au lointain-cour, un décor représentant des galeries de théâtre ferment l'espace. À cour, une malle à cour qui pourrait renfermer des costumes trône. Tous les éléments présents, faits de carton-pâte, font explicitement référence au théâtre. Le plateau est surmonté d'un écran qui permet de visionner ce qui se passe dans la salle de théâtre virtuelle, celle de l'espace dramatique dont l'écran devient l'icône. L'espace dramatique est convoqué par la présence de cet écran. Ce-dernier est facilement identifiable. Il suffit de lire la didascalie initiale ²³ de la pièce pour le savoir. Le candidat ne l'avait pas à sa disposition mais l'introduction le stipulait précisément, d'où l'importance de lire les paratextes donnés car ils éclairent pleinement la compréhension. Citons cette introduction : « *La scène se passe dans le Théâtre de Bourgogne où doit avoir lieu une représentation de La Clorise de Balthazar Baro.* » La référence au XVII^e siècle, on ne peut plus explicite, n'a pas toujours été repérée ou, à tout le moins, formulée par les candidats.

Fidèle à la didascalie de Rostand, le scénographe Éric Ruf imagine à son tour une vision de biais, à part qu'il ne s'agit en aucun cas de la salle de l'Hôtel de Bourgogne, qui n'est pas représentée, mais de ses coulisses, que le spectateur ne voit traditionnellement pas. Cette vision d'un angle de scène, technique du *veduto per angulo* ²⁴ que connaissent bien les scénographes,

²² Patrice PAVIS, *L'analyse des spectacles*, Armand Colin, collection fac. Arts du spectacle, 2008, p. 11.

²³

« PREMIER ACTE

UNE REPRÉSENTATION À L'HÔTEL DE BOURGOGNE

La salle de l'Hôtel de Bourgogne, en 1640. Sorte de hangar de jeu de paume aménagé et embelli pour des représentations.

La salle est un carré long ; on la voit de biais, de sorte qu'un de ses côtés forme le fond qui part du premier plan, à droite, et va au dernier plan, à gauche, faire angle avec la scène qu'on aperçoit en pan coupé. [...] » Edmond ROSTAND, op. cit., p. 9.

²⁴ « À la recherche d'effets de virtuosité, les scénographes inventent, à la fin du XVII^e siècle, un détournement complet du point de vue, appelé *veduto per angulo* – vue sur l'angle. Le procédé consiste à donner l'illusion aux spectateurs, toujours assis à résidence, que l'architecture représentée est vue de côté, et non plus de face. [...] »

L'utilisation de la vue sur l'angle est, pour les scénographes de théâtre, un exercice de virtuosité et un moyen de varier l'aspect de leurs décors. C'est aussi une démarche de réaffirmation de ce qu'en théorie perspective on appelle plan du tableau : elle interdit au regard de glisser vers un infini virtuel mais visible, elle dérober l'infini à la vue et à la représentation, en le repoussant hors champ. » Anne SURGERS, *Scénographie du théâtre occidental*, 2^e édition, Armand Colin, 2007, pp. 107-108.

cache la perspective au lointain. Les rideaux obstruent la scène de *La Clorise* ; lorsque les rideaux seront tirés, dans la scène suivante, le spectateur de la salle Richelieu n'en verra qu'une partie, mais ne distinguera jamais le public contenu dans l'espace dramatique de la pièce, à savoir les spectateurs de *La Clorise*. Pour les apercevoir, les comédiens montent sur l'escalier présent sur le plateau -ce que ne fait pas le public de la Comédie-Française- ou regardent l'écran qui en donne une image. Le scénographe ne donne pas à voir mais à imaginer, à reconstruire cet espace dramatique. Le regard du spectateur, assis dans la salle Richelieu, ne peut aller au-delà. Il a besoin du relais de l'écran ou du regard des comédiens afin d'avoir accès à ce hors-scène qui lui est suggéré. L'œil du spectateur fixe cet écran quand il s'éclaire pour la première fois au nom de Paul-Émile Deiber, un des interprètes de Cyrano dans une mise en scène de Pierre Dux mais aussi metteur en scène à son tour de la pièce de Rostand. Cet artiste qui marqua l'histoire du lieu théâtral est censé entrer dans la salle pour venir voir *La Clorise*. Suivront des noms illustres de la Comédie-Française. Le hors-scène devient également un hors-temps. L'écran revêt donc une fonction singulière, celle d'« une extension de la scène » ; il est « comme un dispositif d'introduction de l'extériorité, de ce qui se passe ailleurs [...]. Une sorte de scène dans la scène, de coulisse projetée sur le devant au public, ou de rappel d'un ailleurs que le lieu clos du théâtre permettrait habituellement d'oublier. »²⁵

Le paradoxe réside ici dans le fait que l'ailleurs est habituellement ce qui est montré dans les mises en scène de *Cyrano de Bergerac*. L'espace est ainsi inversé. Le scénographe cache à notre vue l'espace dramatique, le place hors-scène, tout en nous offrant une frontière et un aperçu grâce à un décor qui dépasse (les fausses galeries au lointain) et la fenêtre que constitue l'écran.

- Un petit théâtre sur le théâtre

La scénographie visible représente donc bien les coulisses d'un théâtre, entre Hôtel de Bourgogne et Comédie-Française. La reconstitution historique n'est pas de mise ; la scénographie propose une synthèse des époques et une mise à distance de l'espace dramatique.

Sur le plateau, l'activité foisonne. Les personnages s'agitent, bavardent, commentent. Les bruits de la salle de l'Hôtel de Bourgogne résonnent et participent à l'évocation d'un hors scène que le spectateur du Français imagine. Un véritable ballet chorégraphique, constitué d'éléments de décor déplacés par des techniciens traversant le plateau et déclarant « vous encombrez » aux comédiens se trouvant sur leur passage, animera toute la scène.

L'ensemble de l'extrait repose finalement sur deux situations de théâtre sur le théâtre. La première se constitue autour de l'acteur Michel Robin. Il joue le rôle du Bourgeois et se tient assis, au centre du plateau, dans un fauteuil ; il anime la conversation. Une première situation théâtrale se construit autour de lui ; les autres comédiens deviennent son public, écoutant ses commentaires soit écrits par Rostand, soit constitués de toutes ses interventions sur la Comédie-Française, ses acteurs, son histoire. Il concentre les regards et permet une organisation de l'espace autour de lui. La deuxième situation commence à l'arrivée de Grégory Gadebois, comédien incarnant le personnage de Ragueneau. Il prend le relais de la parole, se met littéralement en scène. Il se donne de la hauteur pour qu'on l'écoute et fait l'éloge de Cyrano qu'il admire. Il devient un substitut du héros éponyme et le portrait qu'il en fait est l'occasion de rivaliser avec lui, de proposer une *tirade des nez* proleptique. L'art de l'acteur se donne ici à voir. Voici donc les premières situations théâtrales de la pièce.

La notion de mise en abyme va se construire progressivement. Peut-on parler de théâtre dans le théâtre ? Ces deux situations, dans la mesure où elles font advenir une vérité selon la

²⁵ Serge CHAUMIER, « Les écrans du dehors. Essai de typologie concernant l'utilisation des nouvelles technologies dans les spectacles de rue », in *Thé@tre et nouvelles technologies*, ouvrage sous la direction de Lucile Garbagnati et Pierre Morelli, Éditions Universitaires de Dijon, collection Écritures, 2006, p. 147.

définition d'Anne Ubersfeld ²⁶, seraient bien des situations de théâtre dans le théâtre. Le Bourgeois fait surgir l'histoire de la Comédie-Française au cœur même de la pièce de Rostand. Ragueneau, quant à lui, nous fait prendre conscience de la situation d'attente et de la présence-absence de Cyrano, sujet central de la pièce. Il s'agit, malgré tout, d'une extrapolation de la notion. La situation de théâtre dans le théâtre se jouera dès que Montfleury entra en scène, dans la scène suivante. Cette scène en est une préfiguration dans la mesure où elle vise à permettre l'apparition du personnage éponyme dans une situation de théâtre dans le théâtre.

- Un lieu théâtral complexe : la saturation des signes de théâtralité

Mais l'analyse de l'espace ne s'arrête pas là. Si nous nous intéressons au lieu théâtral, la complexité s'accroît. Le spectateur de 2006 se retrouve à la Comédie-Française, dans ce lieu chargé d'Histoire. Il est assis face au plateau sur lequel se prépare une représentation de *La Clorise*, un soir de 1640. Au-delà, cachée à sa vue, se trouve la salle de ce qui doit être l'Hôtel de Bourgogne, mais qui est la Comédie-Française elle-même. Ces espaces contigus se rattachent à des temps différents que la mise en scène tresse savamment. La salle Richelieu renvoie au XXI^e siècle, l'époque de la mise en scène et même à cet instant *hic et nunc* de la représentation ; le plateau et le hors-scène au-delà, quant à eux, renvoient, par le texte, au XVII^e siècle et, par la représentation, à une Comédie-Française figée de toute éternité, transcendant les époques. Et voilà que le texte subit une légère transformation, un exercice de réécriture, d'adaptation exactement. Les références temporelles se mêlent. Lorsque les personnages de la pièce commentent l'arrivée du public, nous entendons évoquer les noms de Corneille et des Précieuses mais aussi tous les grands acteurs du XX^e siècle ayant jalonné l'histoire de la Comédie-Française. Leur présence est parfois signifiée par leur apparition à l'écran, ce qui leur donne une sorte d'aspect spectral avec l'utilisation du ralenti. Nous assistons à un hommage. Public et personnages gardent les yeux rivés sur cet écran. Les membres de l'Académie française ne sont plus « Boudu, Boissat, et Cureau de la Chambre » ou « Porchères, Colomby, Bourzeys, Bourdon, Arbaud » mais « Jean D'Ormesson », « Delay », « Fumaroli, Robbe-Grillet, Giscard, Decaux ». N'oublions pas un dernier signe de la représentation venant troubler la référence à un temps précis. En effet, les costumes portés par les comédiens (à l'exception des techniciens qui circulent) correspondent à des vêtements relatifs à la fin du XIX^e siècle, au moment de la création de la pièce. Ainsi, la mise en abyme se poursuit et se complexifie. Le spectateur de 2006 observe avant tout les préparatifs d'une pièce, ce qui se joue entre deux levers de rideau : celui de la Comédie-Française en 2006 et celui de *La Clorise* en 1640. L'espace inversé, évoqué plus haut, devient un miroir déformant, une sorte d'anamorphose opérant une distorsion de l'espace et du temps. La saturation de l'espace et son organisation complexe surignent les signes de la théâtralité, de ce théâtre qui se donne à voir, « si bien que les spectateurs [...] ont toujours conscience malgré tous les artifices d'illusion, que le théâtre est un théâtre, un lieu concret destiné à proposer parfois la mise en place d'un espace virtuel, et aussi destiné à jouer avec les frontières entre le lieu et l'espace, ce concret et ce virtuel, qui sont toujours visibles - *a fortiori* - lorsque le théâtre revendique sa propre théâtralité. » ²⁷

Ainsi, l'analyse de l'espace et de son utilisation montre que cette théâtralité se transmue en hommage à tous les métiers du théâtre avant tout, à la magie du spectacle, aux différentes époques, à l'institution historique de la Comédie-Française, au théâtre lui-même. Éric Ruf, après Denis Podalydès, l'évoque dans une interview ²⁸. Ne pourrait-on également voir dans

²⁶ « On ne s'étonnera pas si le théâtre dans le théâtre est le lieu de la manifestation de la vérité [...] » Anne UBERSFELD, article « Théâtre dans le théâtre », in *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, éditions du Seuil, collection Mémo, 1996, p. 84.

²⁷ Christian Biet et Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, folio essais, 2006, p. 263.

²⁸ Entretien réalisé par Pathé Live et la Comédie-Française, disponible sur le site « Théâtre en acte ». (<https://www.reseau-canope.fr/edutheque-theatre-en-acte/mise-en-scene/cyrano-de-bergerac/edmond-rostand/denis-podalydes-1.html?logintype=login>)

l'utilisation de cet écran une allusion au cinéma avec la technique du cadrage ? Et lorsque le personnage de Christian passe de l'autre côté de l'écran, ne prend-il pas des airs de Gérard Depardieu, dans l'adaptation de la pièce de Rostand réalisée par Jean-Paul Rappeneau ? Toute la proposition de Denis Podalydès et d'Éric Ruf révèle la coprésence de strates historiques entrant dans un processus d'hommage au théâtre. Elle s'éloigne totalement de ce que serait une reconstitution archéologique et l'historicisation à laquelle elle se livre est assez complexe. Elle n'est pas une simple passerelle entre la période de l'écriture et celle de la mise en scène, une simple actualisation, un simple questionnement du présent de la représentation. Elle acquiert une profondeur inattendue, inhérente certainement à la singularité de cette pièce. Nous pourrions la qualifier d'« étrange monstre », pour plagier Corneille évoquant *L'Illusion comique*²⁹. Cette mise en scène a su capter un public, certainement parce qu'elle portait en elle toutes ces strates historiques qu'elle révèle avec brio. Denis Podalydès, en jouant avec la théâtralité, s'empare du mythe et cette scène 2 de l'acte I n'est ni plus ni moins que l'essence même du théâtre.

Difficile problématisation

À l'issue de cette étude, le dossier prend tout son sens. Au niveau méthodologique, la formulation d'une problématique qui permette l'étude du dossier ne peut intervenir qu'à cette étape, qu'après la lecture approfondie et l'analyse précise de la captation.

Selon la formule de Clémence Caritté, la pièce ne serait-elle pas un « phénomène social »³⁰ à analyser ? Celui-ci ne masquerait-il pas finalement la valeur littéraire de l'œuvre ? Nous trouvons-nous face à un chef d'œuvre ou une imposture en phase avec son époque, quelle qu'elle soit d'ailleurs ? La réflexion doit porter sur un *Cyrano de Bergerac* envisagé comme un fait théâtral, c'est-à-dire un spectacle en lien direct avec l'histoire du théâtre, de ses formes, de sa relation au public, de son inscription dans un lieu, chargé de son histoire personnelle, de son « âme », pour reprendre ce que Rostand disait à Coquelin, le premier interprète. Quand Clémence Caritté écrit la phrase suivante : « *Cyrano* s'avère dans et hors du temps, éternel grâce à ses parodies, pastiches et récupérations en tout genre qui révèlent un peu (beaucoup) de la France telle qu'elle se rêve. »³¹, nous comprenons l'importance et la force de cette pièce. C'est une partie de ce rêve que Podalydès nous offre. L'extrait proposé en devient l'ouverture. Le théâtre en acte permet d'y accéder.

Cette mise en scène de *Cyrano de Bergerac* fait aujourd'hui encore partie de la programmation de la Comédie-Française. La distribution a en partie changé, une nouvelle captation vient d'être éditée et le succès public ou critique ne faiblit pas. À l'heure des spectacles hybrides, de l'explosion du théâtre documentaire, de la désaffection du texte dramatique, au moment où un directeur de scène nationale³² s'offusque, dans les colonnes du journal *Libération*, que la France en général et le festival d'Avignon en particulier ne s'intéressent pas assez au théâtre d'images en privilégiant un théâtre de texte, il convient de réaliser à quel point le metteur en scène a réussi son pari, à l'instar du Ragueneau de la pièce, en proposant une œuvre spectaculaire à partir d'un texte du Répertoire, à contre-courant de son époque. Comme en 1897, la magie *Cyrano de Bergerac* fonctionne.

²⁹ Pierre Corneille, À *Mademoiselle M.F.D.R.*, épître servant de préface à sa pièce *L'Illusion comique* (1636), in *Œuvres complètes* de Corneille, tome I, éditions Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, textes établis, présentés et annotés par Georges Couton, 1980, p. 613.

³⁰ Clémence CARITTÉ, Position de thèse, *Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand, Une pièce « mythique » au cœur de l'atmosphère fin de siècle*, sous la direction de Sophie BASCH, soutenue le 3 décembre 2018, p. 4.

³¹ Clémence CARITTÉ, « Quand une sombre histoire de nez devient une œuvre théâtrale majeure », in revue *L'Éléphant*, n°2, avril 2018, p. 97.

³² Romaric DAURIER, « Avignon : extension du domaine du théâtre », tribune publiée dans le journal *Libération* du 18 juillet 2019.

Une problématique acceptable devait inéluctablement s'appuyer sur cette idée qu'avec l'affichage de la théâtralité, dont Denis Podalydès a su s'emparer, le spectacle reste en phase avec le phénomène *Cyrano de Bergerac*. Le problématiser par la formule simple et lapidaire, « *Cyrano de Bergerac* est-il un phénomène ? », eût été intéressant. Certains candidats ont eu du mal à proposer une formulation efficace. Un premier défaut consistait à proposer des problématiques trop serrées qui n'embrassent pas la richesse de la réflexion proposée par le dossier. La mauvaise piste de l'étude d'un personnage, d'un type (d'un *archétype* avons-nous entendu !) apparaît clairement car elle ne peut s'inscrire dans cette perspective. Certaines problématiques deviennent, au contraire, trop ouvertes : il ne s'agit pas de s'interroger sur notre relation au théâtre comme nous l'avons entendu. D'autres candidats ont fait montre de bonnes intuitions en proposant une réflexion sur les liens entre l'art de la mise en scène et l'évolution de la société ou la représentation et son public.

Proposition d'une séquence assortie d'une séance détaillée

Après la présentation problématisée de l'étude de la captation et du dossier, le candidat propose une séquence, selon l'objet d'étude et le niveau de classe imposés par le libellé du sujet qui doit également être lu. En raison de la difficulté du texte, de la nécessaire mobilisation de nombreuses connaissances d'histoire littéraire, la classe de première, avec l'objet d'étude « Le théâtre du XVII^e siècle à nos jours : texte et représentation », s'est imposée. Le candidat a la liberté de choisir l'instant privilégié pour présenter son analyse de la captation. Les précédents rapports proposaient, sans l'imposer, d'en faire un moment à part ou de l'intégrer judicieusement dans la séquence. Certains candidats ne proposent toujours pas d'analyse. Rappelons qu'elle est au centre du dossier comme au cœur de l'exposé.

Nous vérifions souvent, lors des entretiens, que les candidats connaissent la définition théorique d'une séquence. Cependant, celles proposées ne correspondent pas toujours aux attendus. Nous découvrons des séquences fleuves, constituées d'un empilement de séances, jusqu'à douze, sans lien les unes avec les autres. Plus inquiétant parfois, nous constatons l'absence de problématique, voire de titre. Dans le cadre d'une séquence destinée à une classe de première, comme c'était le cas ici, l'objectif de la préparation à l'épreuve orale du baccalauréat est également souvent omis. Il suffit parfois de faire prendre conscience de cet enjeu pour que le candidat rectifie et reconstruise sa séquence, en proposant notamment un nombre suffisant de lectures analytiques. Les meilleures prestations ont convoqué des textes relatifs à des situations de théâtre dans le théâtre. Une candidate a proposé un corpus judicieux composé d'un extrait d'*Hamlet*, de *L'Impromptu de Versailles*, de *L'Illusion comique*, sans oublier *Cyrano de Bergerac* et *Nous les héros*, présents dans le dossier. Les séquences en lien avec ce dossier n'ont étonnement presque pas présenté de séances s'appuyant sur de la pratique. De même l'étude de la langue demeure la grande absente des propositions. Nous rappelons que, dans le cadre d'une séquence didactique, certains documents peuvent être utilisés en tant que tels avec les élèves, comme support d'une lecture analytique ou comme document complémentaire, alors que d'autres favorisent uniquement l'élaboration et la mise en œuvre de la séquence et sont destinés à la réflexion.

Dans le cadre de la séquence, le jury attendait bien entendu que le candidat élabore une problématique et livre un titre. L'étude préalable du dossier reste une aide précieuse pour les formuler. On aurait pu, par exemple, élaborer une séquence qui mette en évidence le l'aspect patrimonial de cette œuvre en faisant émerger le statut fondamental du texte théâtral, celui de renvoyer à lui-même. Il aurait été intéressant de montrer comment le texte entre dans le cadre d'un réseau de références renvoyant à la fable de la pièce, à l'histoire d'une représentation, à d'autres textes dramatiques, à l'Histoire. Cette séquence pouvait proposer une ou plusieurs séances de contextualisation, en évitant le banal exposé ou la séance de recherches au CDI non

cadrée, quatre ou cinq lectures analytiques selon un corpus défini en fonction de la problématique, une séance de jeu et une séance de langue. Tout ce qui a été dit sur le « phénomène Cyrano de Bergerac » doit pouvoir trouver sa place à l'intérieur de la séquence. La notion de théâtralité aurait dû traverser l'ensemble des séances. La séquence aura le soin de bien définir cette notion avec les élèves. Ainsi, la difficulté à enrichir sa séquence par une séance de langue aurait pu s'appuyer sur cette notion. Le candidat aurait pu s'intéresser à l'étude de l'emphase dans le texte de Rostand et démontrer comment tous les procédés de mise en relief et de dislocation de la phrase (ou du vers) montraient au premier chef l'agitation et l'effervescence. La séance aurait pu permettre de distinguer tout ce qui relève donc d'une théâtralisation - au sens d'un comportement théâtral des personnages (ce que nous avons montré pour Ragueneau notamment)- et l'affichage d'une théâtralité intrinsèque au texte – au sens de l'ensemble des indices renvoyant à l'art dramatique- permettant de montrer l'attente du personnage de Cyrano.

À partir de ces constats, l'objectif de l'entretien consiste alors, avec bienveillance de la part du jury, à redonner du sens, de la cohérence et de la conformité aux propositions souvent intéressantes mais parfois maladroitement.

Perspective

Les sujets constitués par le jury s'appuient sur les programmes actuels, en collège et en lycée. Comme le stipulait le rapport précédent, ils sont tributaires des offres de captations disponibles. Voici un panorama de l'ensemble des dossiers soumis à l'étude des candidats. Le jury tente de préserver un équilibre entre les siècles concernés, les niveaux de classe visés, les thématiques abordées, les notions théâtrales mises en jeu.

Œuvres	Mises en scène	Niveau de classe	Objets d'étude (lycée) / Questionnements (collège)
<i>1789, la révolution doit s'arrêter à la perfection du bonheur</i>	Ariane Mnouchkine (1974)	Première	La tragédie et la comédie au XVII ^e siècle : la classicisme
<i>Arlequin poli par l'amour, Marivaux</i>	Thomas Jolly (2018)	Quatrième	Dire l'amour
<i>Cendrillon, Joël Pommerat</i>	Joël Pommerat (2012)	Première L	Les réécritures, du XVII ^e siècle à nos jours
<i>Cyrano de Bergerac, Edmond Rostand</i>	Denis Podalydès (2006)	Première	Le théâtre du XVII ^e siècle à nos jours : texte et représentation
<i>Iphigénie, Racine</i>	Chloé Dabert (2018)	Seconde	La tragédie et la comédie au XVII ^e siècle : la classicisme
<i>La Cantatrice chauve, Eugène Ionesco</i>	Jean-Luc Lagarce, mise en scène reprise par François Berreur (2006)	Première	Le théâtre du XVII ^e siècle à nos jours : texte et représentation

La Scène, Valère Novarina	Valère Novarina (2003)	Troisième	Visions poétiques du monde
Le Misanthrope, Molière	Stéphane Braunschweig (2004)	Troisième	Dénoncer les travers de la société
Les Femmes savantes, Molière	Macha Makeïeff (2016)	Seconde	La tragédie et la comédie au XVII ^e siècle : la classicisme
Lucrèce Borgia, Victor Hugo	Denis Podalydès (2014)	Première	Le théâtre du XVII ^e siècle à nos jours : texte et représentation
Mademoiselle Julie, Strindberg	Frédéric Fisbach (2011)	Première	La tragédie et la comédie au XVII ^e siècle : la classicisme
Par-dessus bord, Michel Vinaver	Christian Schiaretti (2008)	Première	Le théâtre du XVII ^e siècle à nos jours : texte et représentation
Rhinocéros, Eugène Ionesco	Emmanuel Demarcy-Mota (2004)	Troisième	Agir dans la cité : individu et pouvoir
Thyeste, Sénèque	Thomas Jolly (2018)	Quatrième	Individu et société : confrontation de valeurs

La session 2019 verra une légère inflexion en raison de la mise en œuvre de nouveaux programmes au lycée. Les dossiers spécifiques aux classes de seconde et de première demeureront conformes à l'esprit de l'épreuve ainsi qu'à celui de ces programmes.

Bibliographie en lien avec l'analyse de ce dossier

Christian Biet et Christophe Triaou, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, folio essais, 2006.

- Clémence CARITTÉ, Position de thèse, *Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand, Une pièce « mythique » au cœur de l'atmosphère fin de siècle*, sous la direction de Sophie BASCH, soutenue le 3 décembre 2018.
- Clémence CARITTÉ, « Quand une sombre histoire de nez devient une œuvre théâtrale majeure », in revue *L'Éléphant*, n°2, avril 2018.
- Pierre Corneille, *Œuvres complètes* de Corneille, tome I, textes établis, présentés et annotés par Georges Couton, éditions Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1980.
- Guy DUMUR (sous la direction de), *Histoire des spectacles* (sous la direction de), Encyclopédie de la Pléiade, 1965.

- Lucile Garbagnati et Pierre Morelli (sous la direction de), *Thé@tre et nouvelles technologies*, ouvrage sous la direction de, Éditions Universitaires de Dijon, collection Écritures, 2006.
- Hélène LAPLACE-CLAVERIE, Sylvain LEDDA, Florence NAUGRETTE (sous la direction de), *Le Théâtre français du XIX^e siècle*, Anthologie de L'avant-scène théâtre, 2008.
- Patrice PAVIS, *L'analyse des spectacles*, Armand Colin, collection fac. Arts du spectacle, 2008.
- Patrice PAVIS, *Dictionnaire du théâtre*, éditions Messidor, 1987.
- Edmond ROSTAND, *Cyrano de Bergerac*, édition établie par Jeanyves Guérin, Champion Classiques, Genève, 2018.
- Anne SURGERS, *Scénographie du théâtre occidental*, 2^e édition, Armand Colin, 2007.
- Anne UBERSFELD, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, éditions du Seuil, collection Mémo, 1996.

Rappel : A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets des **épreuves orales d'ASP** du **concours Lettres modernes**. Tout en restant fidèles à leurs modalités et à leur esprit, les épreuves orales d'ASP, reposeront sur des dossiers qui **porteront exclusivement sur les niveaux de 6^e à seconde (nouveaux programmes de français)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « LATIN POUR LETTRES MODERNES »

Rapport rédigé par Emmanuelle Flourey et Nathalie Lhostis

Selon le propos de Montaigne : « *Nous ne faisons que nous entregloser* ». Ce rapport s'inscrit donc dans la lignée des rapports précédents, dont il s'inspire¹. Loin d'apporter des éléments originaux, il a pour seule ambition d'être utile aux candidats en précisant à nouveau l'organisation et les enjeux de l'épreuve d'A.S.P. : *option latin pour Lettres Modernes*. Nous présenterons donc l'épreuve et ses attendus, puis nous développerons l'analyse de deux sujets, à titre d'exemples. Nous nous arrêterons ensuite sur l'entretien et nous terminerons en présentant la modification du libellé du sujet prévue pour la session 2020.

I. PRÉSENTATION DE L'ÉPREUVE

Le candidat, comme pour les autres épreuves d'ASP, dispose d'un temps de préparation de trois heures. Il peut (doit) utiliser en salle de travail un dictionnaire bilingue (GAFFIOT) et des usuels (sur les auteurs latins, la mythologie...).

Le dossier est composé de deux éléments : un texte latin d'environ 300 mots, dont une partie (à peu près 80 mots) est à traduire. Le deuxième document, iconographique, peut être de nature variée (photographie, photogramme de film, affiche, dessin de presse, etc.). Le bordereau indique le nom de l'auteur du texte, l'œuvre dont est tiré l'extrait, les références de la traduction qui accompagne le texte latin (tronquée de la partie à traduire) et il donne des précisions sur le document iconographique (auteur, titre, date, dimensions...). Les auteurs latins proposés sont ceux qui figurent dans les programmes d'enseignement du latin au collège et au lycée. Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que, si les programmes du collège ne changent pas, ceux du lycée seront renouvelés² à compter de la rentrée 2019 : ce sont eux qui s'appliqueront pour les sujets de la prochaine session, nous y reviendrons dans la conclusion en présentant le libellé modifié.

La dimension pré-professionnelle de l'épreuve, soulignée dans le texte paru au Journal Officiel³, apparaît clairement dans le libellé tel qu'il était formulé pour la session 2019 :

¹ Nous recommandons en particulier la lecture des rapports des sessions 2017 (rédigé par Anne Sinha) et 2018 (rédigé par Sylvain Leroy et Tatiana Taous) : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-du-second-degre-sujets-et-rapports-de-jurys.html>

² Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

Programme d'enseignement de spécialité de littérature et langues et cultures de l'Antiquité de la classe de première de la voie générale - arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019 (NOR [MENE1901582A](#))

Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première de la voie générale - arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019 (NOR [MENE1901579A](#))

³ J.O. Du 27 avril 2013 - arrêté du 19 avril 2013

Sujet :**Première partie**

Traduisez le passage en gras : ligne ou vers ... - ...

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de ..., dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « ... », vous analyserez et confronterez le texte de ... et le document iconographique...

Vous commenterez notamment dans le texte les termes... et...

Le libellé invite donc les candidats à mobiliser leurs connaissances pour concevoir une séance qui s'inscrit dans une séquence de latin au collège ou au lycée. Le candidat dispose d'une demi-heure pour présenter son projet. Il est inutile alors de développer la séquence entière : les termes « analyser et confronter » insistent sur l'enjeu de l'exposé, c'est-à-dire entrer véritablement dans le texte latin, le traduire et le commenter en construisant des liens avec le document iconographique.

Après l'exposé, le candidat quitte la salle quelques minutes : le jury délibère, fait un premier bilan de la prestation du candidat et fixe une note plancher. L'entretien qui suit (d'une durée de 30 minutes à nouveau) doit permettre de préciser les éléments de traduction et de compréhension des documents, et donc d'améliorer la note. L'entretien se conclut sur une question d'ouverture professionnelle.

II. PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE : LES ATTENDUS

L'exposé comporte quatre temps : introduction, traduction, commentaire, conclusion.

L'introduction

L'introduction situe la séance présentée à l'intérieur de la séquence choisie par le candidat en fonction des indications du libellé : comme le rappelle le rapport de 2016⁴, l'introduction « permet de présenter, de contextualiser, et de caractériser rapidement le texte et le document tout en rappelant l'entrée du programme, la classe et la séquence dans lesquelles ils s'inscrivent. Il convient ensuite de préciser les enjeux et le titre de la séquence, en tenant compte de l'entrée du programme et du niveau de la classe, et d'énoncer la problématique de la séance qui sera au centre de l'exposé. Le titre de la séquence ne peut se confondre avec l'entrée du programme ». L'enjeu de l'introduction est donc de proposer une problématique qui souligne de façon dynamique les liens entre le texte latin et le document iconographique. Ainsi, la confrontation de la description de la peste par Lucrèce, à la fin du *De rerum natura*, et d'un tableau de Brueghel l'Ancien, *Le triomphe de la mort*, permettait-elle d'interroger la violence de la représentation, violence littéraire et picturale : comment, pourquoi montrer le triomphe de la mort ?

L'introduction ne doit donc pas se résumer à une présentation de l'auteur. Il est très maladroit de reprendre dans l'introduction des éléments biographiques trouvés dans les usuels, sans lien avec le texte étudié : ainsi, un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide n'engageait-il nullement à une longue digression sur l'exil de l'auteur et les difficultés de sa vie à Tomis, comme nous en avons eu l'exemple.

⁴ Voir p. 185 du rapport.

La lecture et la traduction du passage

Trop souvent encore cette année, des candidats ont commencé par lire tout le texte latin. Nous rappelons que seul le passage à traduire doit être lu : nous attendons une lecture expressive, qui rende compte de leur compréhension du texte.

La traduction s'opère ensuite en reprenant le texte latin par groupes de mots : le candidat ne doit pas oublier qu'il doit être suivi par le jury et doit donc modérer son allure. Il est inutile de commenter alors des points de grammaire : par exemple, « il s'agit d'une proposition relative », « c'est un verbe au passif », etc. La traduction choisie doit être correcte en français bien sûr, mais aussi rester au plus près du texte latin : on traduira un ablatif absolu par une proposition participiale, on respectera les temps verbaux initiaux... Le commentaire pourra être l'occasion de revenir sur les choix de traduction et de les affiner, pour en donner une version plus élégante. Enfin, le candidat ne doit pas hésiter à indiquer, sans chercher à se justifier, les passages qu'il n'a pas réussi à traduire, et à passer à la suite du texte.

L'analyse et la confrontation

Le candidat peut choisir l'organisation qui lui semble la plus propice à éclairer le texte et à établir des liens avec le document. Il peut organiser une confrontation continue, avec une série de va-et-vient entre les deux documents, ou adopter une présentation différentielle : commencer ou finir par la présentation du document iconographique pour montrer les liens avec le texte et saisir les jeux de correspondance, les échos et les écarts. Il importe cependant que le texte ne soit pas considéré comme un simple prétexte, le commentaire du document iconographique devenant central. L'un des sujets, par exemple, présentait un extrait de la tragédie de Sénèque, *Thyeste*, la scène finale du banquet, et un photogramme de la mise en scène de Thomas Jolly (au festival d'Avignon, en 2018). Un candidat a longuement décrit l'image, sans quasiment se référer à Sénèque. Or, il fallait procéder à l'inverse et partir du texte antique pour analyser l'interprétation qu'en donnait le metteur en scène : par quels moyens scéniques faisait-il voir l'horreur ? L'analyse du décor, des costumes venait alors à l'appui de l'interprétation des vers de Sénèque, la représentation de la tragédie d'un père qui a commis le « *nefas* » absolu : manger ses enfants.

Les meilleurs candidats sont ceux qui entrent véritablement dans le texte latin : il est apprécié que les citations (brèves mais précises) soient celles du texte d'origine plutôt que de la traduction. Nous invitons donc les candidats à étudier précisément le texte latin, en observant d'abord le genre littéraire dans lequel il s'inscrit. Ainsi, savoir que l'*Art d'aimer* d'Ovide est un manuel d'éducation à l'amour permettra d'en saisir la fonction didactique. Une lecture plus fine saisira ensuite la dimension ludique, voire comique, de certains passages. L'analyse du lexique est, elle aussi, fondamentale pour saisir les enjeux du texte mais le simple relevé de champs lexicaux (« isotopies ») ne peut être une fin en soi : les candidats auront tout intérêt à observer les sens connotés, les jeux d'échos, les variations... Un corpus présentait, par exemple, un extrait de *La Vie de saint Martin* de Sulpice Sévère (363 – 429 ap. J.-C.) : le moment où Saint Martin partage son manteau avec un pauvre. Il était indispensable de relever alors que le terme employé est « *chlamys* », vêtement militaire. Le candidat pouvait ainsi montrer la dimension symbolique de ce geste : Martin quitte la vie de soldat, il se met à nu (le texte insistait sur cette « nudité ») et se dépouille de son identité de soldat romain pour devenir le soldat de Dieu.

L'exercice demandé aux candidats consiste donc à combiner des savoirs multiples : des connaissances de la langue latine, de l'histoire et de la culture de la civilisation romaine, qui seront mises au service de la compréhension du texte et de son interprétation. Les textes ne sont jamais en effet envisagés dans leur seule dimension historique ou culturelle : les futurs enseignants de Lettres doivent mettre en valeur les choix d'écriture du texte latin, leur *littéarité*, à travers une étude du genre, du lexique, des registres... Ainsi, un candidat s'est-il, de façon

pertinente, arrêté sur la difficulté rencontrée par lui en traduisant une phrase : dans un extrait de Tite-Live (*Histoire romaine*, XXX, 14-15), restituant le message de Massinissa à Sophonisbe, l'enchâssement complexe des verbes de paroles (« *jubet... nuntiare...* ») disait la difficulté de Massinissa à s'adresser directement à la femme qu'il abandonnait et son recours à un intermédiaire (un esclave qu'il envoie transmettre son message).

Le commentaire peut être thématique ou linéaire : le choix doit être justifié par l'organisation même du texte à étudier. L'extrait de Tite-Live déjà évoqué, par exemple, présentait trois prises de parole successives : le discours de Scipion à Massinissa, le message de Massinissa à Sophonisbe et, enfin, la réponse de cette dernière. Il était pertinent alors de suivre l'organisation du texte pour montrer comment chaque voix était retransmise de façon différente. On pouvait partir de la façon dont la parole des personnages était rapportée, traduction de l'importance de leurs rôles respectifs dans le récit : discours direct, très long (l'extrait n'en présentant que la conclusion) pour Scipion, plus bref pour Sophonisbe, discours indirect pour Masinissa. Ce dernier apparaît donc clairement dans l'extrait comme une voix secondaire, un personnage soumis à Scipion et lâche envers Sophonisbe.

Le sujet invite aussi le candidat à commenter des termes ou des expressions : l'analyse grammaticale ou sémantique n'est alors que le point de départ d'analyses stylistiques. D'autre part, ces termes ne sont jamais tirés du passage à traduire par le candidat : celui-ci pourra donc faire, le cas échéant, des remarques pertinentes sur les choix de la traduction proposée en miroir du texte latin. Dans le sujet présenté précédemment (Tite-Live *Histoire romaine*, XXX, 14-15), les deux groupes de mots à commenter étaient situés dans le discours de Scipion visant à convaincre Massinissa de renoncer à Sophonisbe. Tous deux montraient comment l'argumentation de Scipion était double : morale, elle rappelait l'éthique du chef ; juridique, elle soulignait la légitimité de Rome à réclamer son dû. C'est ce qu'exprime d'abord l'expression « *populi Romani auspiciis* » : la victoire n'est pas celle d'un chef, mais celle du peuple romain, auquel appartiennent légalement tous les biens gagnés. Ensuite, les reproches contre Masinissa ne sont pas directs (il s'agit d'un allié à préserver), mais Scipion lui prodigue des conseils moraux : « *vince animum* » met en parallèle la victoire militaire et celle, plus difficile, sur soi-même. Un candidat a fort justement analysé la traduction de cette proposition (« *Faites taire votre passion* ») et montré comment elle gommait la métaphore militaire de la victoire. Il est donc judicieux, plutôt que d'isoler les analyses de termes, de les intégrer dans le commentaire pour enrichir la lecture du texte.

La conclusion : un bilan, bref mais construit, reprend la problématique et les éléments importants de la présentation et peut s'achever sur une ouverture⁵. Le jury n'intervient dans cette première partie que si le candidat dépasse les limites du temps imparti.

III. EXEMPLES DE SUJETS COMMENTÉS

⁵ Par exemple, en liant texte antique et littérature moderne : dans le sujet commenté, le texte de Quintilien sur l'éducation a ainsi été associé, de façon pertinente, à ceux des humanistes.

Sujet 1

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

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Texte : Quintilien (vers 35 – 96), *De l'institution oratoire*, I, 1, 18-23
Texte établi et traduit par J. Cousin, éd. C.U.F., Les Belles-Lettres, Paris, 2012

Document : Panneau pédagogique « la vie enfantine – première éducation et langue maternelle » - série L'Ecole, éd. Delagrave - autour de 1920

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage en gras : l.10 - 21

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de quatrième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Vie privée et vie publique Éducation et formation dans l'Antiquité ; magisters, rhéteurs... », vous analyserez et confronterez le texte de Quintilien et le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les termes *minora... minores* (l.37-38) et *ipso nolente* (l.23).

Texte : Quintilien (vers 35 – 96), *De l'institution oratoire*, I, 1, 18-23
 Texte établi et traduit par J. Cousin, éd. C.U.F., Les Belles-Lettres, Paris, 2012

Quintilien explique au début de son livre que l'éducation d'un enfant commence avant qu'il ne sache parler ou qu'il n'aille à l'école, à sept ans.

1. [1,1,18] Quid melius alioqui facient, ex quo loqui poterunt (faciant enim aliquid necesse est) ? Aut cur hoc quantulumcumque est usque ad septem annos lucrum fastidiamus ? Nam certe, quamlibet paruum sit
5. quod contulerit aetas prior, maiora tamen aliqua discet puer ipso illo anno quo minora didicisset.

[19] Hoc per singulos prorogatum in summam proficit, et, quantum in infantia praesumptum est temporis, adulescentiae acquiritur.

10. **Idem etiam de sequentibus annis praeceptum sit, ne, quod cuique discendum est, sero discere incipiat. Non ergo perdamus primum statim tempus, atque eo minus quod initia litterarum sola memoria constant, quae non modo iam est in**
15. **paruis, sed tum etiam tenacissima est.**

[20] **Nec sum adeo aetatium inprudens ut instandum protinus teneris acerbe putem exigendamque plane operam. Nam id in primis cauere oportebit, ne studia qui amare nondum**

20. **potest oderit et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet.**

Lusus hic sit, et rogetur et laudetur et numquam non fecisse se gaudeat ; aliquando *ipso nolente* doceatur alius cui inuideat ; contendat interim et saepius uincere

[1,1,18] Que feront de mieux⁶, au surplus, les enfants, à partir du moment où ils peuvent parler - car il faut qu'ils fassent quelque chose - ? Ou alors, pourquoi dédaigner le profit, si faible soit-il, qu'ils peuvent réaliser jusqu'à sept ans ? Car si peu qu'apporte le premier âge, l'enfant acquerra cependant ainsi des connaissances plus importantes l'année même où il en aurait acquis de moins importantes.

[19] Cette avance, reportée d'année en année, se capitalise à la fin, et le temps gagné dès la première enfance est autant d'acquis pour l'adolescence.

Que l'étude soit donc un amusement, avec des questions et des félicitations, et que l'enfant s'applaudisse toujours de son activité ; ce qu'il ne veut pas apprendre, qu'on l'enseigne un jour à un autre pour susciter son envie ; qu'il soit mis parfois en compétition avec d'autres et se croie assez

⁶ Sous-entendu : *que de s'instruire*

25. se putet ; praemiis etiam, quae capit illa aetas, euocetur.

[21] Parua docemus oratorem instituendum professi, sed est sua etiam studiis infantia, et ut corporum mox fortissimorum educatio a lacte cunisque initium ducit,

30. ita futurus eloquentissimus edidit aliquando uagitum et loqui primum incerta uoce temptauit et haesit circa formas litterarum : nec, si quid discere satis non est, ideo nec necesse est.

[22] Quodsi nemo reprehendit patrem qui haec non

35. negligenda in suo filio putet, cur inprobetur, si quis ea, quae domi suae recte faceret, in publicum promit ? Atque eo magis quod *minora* etiam facilius *minores* percipiunt, et ut corpora ad quosdam membrorum flexus formari nisi tenera non possunt, sic animos

40. quoque ad pleraque duriores robur ipsum facit.

[23] An Philippus, Macedonum rex, Alexandro filio suo prima litterarum elementa tradi ab Aristotele, summo eius aetatis philosopho, uoluisset, aut ille suscepisset hoc officium, si non studiorum initia et a

45. perfectissimo quoque optime tractari et pertinere ad summam credidisset ?

souvent le vainqueur ; qu'il soit même stimulé par les récompenses qui ont prise sur cet âge.

[21] Voilà des instructions modestes, alors que nous avons proclamé vouloir former un orateur ; mais les études aussi ont leur première enfance, et si la formation des corps promis bientôt à la plus belle robustesse commence avec l'allaitement et le berceau, celui qui est destiné à devenir très éloquent a été pendant un temps un bébé vagissant ; puis, d'une voix tout d'abord mal assurée, il a essayé de parler, et il est resté en arrêt devant la forme des lettres : au reste, si la capacité d'apprendre est insuffisante, il n'est pas pour cela nécessaire de ne rien apprendre.

[22] Si on ne reprend pas un père qui juge ne pas devoir négliger ces détails pour son propre fils, pourquoi désapprouver qu'on expose pour le public ce que l'on aurait pratiqué avec raison chez soi ? Et cela est d'autant plus vrai que, plus les enfants sont petits, mieux ils assimilent les petites notions, et si le corps ne peut être entraîné à certaines flexions des membres que s'il est souple, l'esprit est moins accessible à la plupart des connaissances, quand il a pris de la force.

[23] Philippe, le roi de Macédoine, aurait-il voulu que son fils Alexandre apprît d'Aristote le plus grand philosophe de son temps, les rudiments du savoir, ou Aristote eût-il accepté cet office, s'il n'avait pensé que les débuts des études sont traités au mieux par les maîtres les plus parfaits et concourent à leur couronnement ?

Document : Panneau pédagogique « la vie enfantine – première éducation et langue maternelle » - série L'Ecole, éd. Delagrave – autour de 1920



« En classe - Les Occupations du Samedi (Ordre et Propreté, Complaisance, Empressements, Aide mutuelle...) »

L'intitulé de l'objet d'étude (« Vie privée et vie publique - Éducation et formation dans l'Antiquité ; magisters, rhéteurs... ») proposait aux candidats d'ancrer le texte dans une séquence sur l'éducation des jeunes Romains. L'originalité du texte de Quintilien est qu'il porte sur la petite enfance, celle qui n'est pas encore scolarisée. L'extrait étudié se situe d'ailleurs au tout début de *L'institution oratoire* : il était pertinent de le remarquer, pour comprendre qu'il constitue une sorte de prologue dans lequel Quintilien présente et justifie son projet de

formation. Plusieurs candidats ont avec justesse repéré la dimension argumentative du texte : Quintilien répond à des objections implicites qui mettraient en doute l'intérêt et même la possibilité d'éduquer de très jeunes enfants.

Au-delà de la modernité du texte (dans son intérêt pour les « petits »), l'extrait est frappant par l'art rhétorique qu'il développe. Il commence ainsi par des questions oratoires qui soulignent l'humilité, mais aussi la réalité de cette éducation : 1.3 « *quantulumcumque* », 1.4 « *quamlibet* ». Dans le passage à traduire, l'emploi des subjonctifs en propositions principales s'expliquait par le ton injonctif du traité. Enfin, l'auteur recourt à deux *exempla* : le père de famille (à partir de la ligne 34), avec une double négative qui lie ce qui se passe chez soi (« *domi* ») et à l'extérieur (« *publicum* » 1.36) ; puis la dernière référence, le choix d'Aristote par Philippe, vient compléter cette argumentation : quel père ne rêverait pour son fils du destin d'Alexandre ?

Les candidats pouvaient aussi observer dans le texte la structuration des âges de l'enfance. Quintilien évoque ici un âge de l'entre-deux : celui de la petite-enfance « *puer* » 1.5, qu'il situe après l'« *infantia* » évoquée 1.7 et avant l'« *adulescentia* » 1.9 : cet âge où l'enfant parle, mais n'est pas encore entré dans l'âge de raison (les 7 ans, indiqués 1.3). Or Quintilien défend l'éducation même pour les « petits » : dans les expressions à commenter, le balancement *minora... minores* (1.37) ainsi que la récurrence du terme « *parvi* », dans le texte, expriment cette attention portée aux plus jeunes. On retrouve le terme 1.27 avec « *parva docemus* » : Quintilien affiche l'humilité de ses ambitions éducatives, pour mieux en souligner l'importance. Son texte a des échos étonnamment modernes : la certitude qu'un enfant, même très jeune, peut apprendre, par des pratiques adaptées aux particularités de cet âge. C'est en effet le propos d'un pédagogue : par une fine observation de la psychologie des enfants, il conseille le recours au jeu, à la récompense (« *lusus* » ou « *laudetur* » 1.22).

L'autre expression à commenter, « *ipso nolente* » (ablatif absolu), met en évidence le détour par lequel passe le maître : il ne s'agit pas de contraindre l'enfant qui ne veut pas apprendre, mais de trouver des biais pour le faire progresser à son insu. On pourra en cela faire le lien avec l'affiche, qui présente les premières écoles maternelles : les enfants y sont observés par une enseignante, qui les laisse interagir ; le contexte est particulier puisque le samedi est consacré à des apprentissages spécifiques, qui relèvent du savoir-vivre (ménage, entraide...). L'affiche présente donc les valeurs de l'école de la III^e République, école laïque, républicaine, destinée au plus grand nombre : des enfants (filles et garçons) sont réunis pour être à la fois instruits et éduqués. En cela, le texte de Quintilien permet de souligner un écart entre l'époque contemporaine et l'Antiquité : la référence à l'esprit de compétition, 1.24 « *contendat enim* » ou les nombreux superlatifs (1.30 « *eloquentissimus* »...) soulignent la visée aristocratique de l'éducation chez Quintilien.

Le texte de Quintilien est donc riche de sa modernité : l'attention portée à l'enfant, une pédagogie adaptée à sa psychologie, mais c'est aussi un texte de son temps. C'est en observant les jeux d'échos et d'écarts avec notre époque qu'on pouvait en saisir toute la vivifiante profondeur.

Sujet 2

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

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Texte- Cicéron (106-43 av. J.-C.), *La République*, II, 3 ; trad. E. Bréguet, 2^e tirage revu, corrigé et complété par G. Achard, 1991 (1980).

Document- Photographie d'un site archéologique romain. Cabane dite « de Romulus ». Vestige trouvé sur le Palatin, datant du VIII^e siècle av. J.-C.

Sujet :

Première partie

Traduisez le passage entre crochets : « is igitur ut natus sit ... Amuliumque regem interemisse fertur » (l. 10_25).

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de 5^e, dont vous précisez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Les origines de Rome – la fondation d'une cité », vous analyserez et confronterez le texte de Cicéron et la photographie des fondations de la « Cabane de Romulus »

Vous commenterez notamment dans le texte la forme en gras « conderentur » et la proposition en gras « quam quisquam uenturum esse suspicari queat ».

Le 2019

Signature du candidat :

Texte : Cicéron (106-43 av. J.-C.), *La République*, II, 3 ; trad. E. Bréguet, 2^e tirage revu, corrigé et complété par G. Achard, 1991 (1980).

La République, ouvrage écrit après le retour d'exil de Cicéron, s'intéresse, à travers un dialogue fictif entre Scipion Emilien et ses amis, au meilleur régime politique. Au livre II,

il s'agit d'exposer la genèse de l'État romain. Scipion commence par raconter les origines de Rome ; c'est à lui que renvoie le verbe « inquit » de la première ligne.

- 1 Quod habemus, inquit, institutae rei publicae tam clarum ac tam omnibus notum exordium quam huius urbis condendae principium profectum a Romulo ? Qui patre Marte natus
- 5 (concedamus enim famae hominum, praesertim non inueteratae solum sed etiam sapienter a maioribus proditae, bene meriti de rebus communibus ut genere etiam putarentur, non solum ingenio esse
- 10 diuino) [*is igitur ut natus sit, cum Remo fratre dicitur ab Amulio rege Albano ob labefactandi regni timorem ad Tiberim exponi iussus esse ; quo in loco cum esset siluestris beluae sustentatus uberibus, pastores que eum sustulissent et in agresti cultu laboreque aluissent, perhibetur ut adoleuerit et corporis uiribus et animi ferocitate tantum ceteris praestitisse ut omnes qui tum eos agros, ubi hodie est haec urbs, incolebant, aequo animo illi libenterque parerent. Quorum copiis cum se ducem praebuisset, ut [et] iam a fabulis ad facta ueniamus, oppressisse Longam Albam, ualidam urbem et potentem temporibus illis, Amuliumque regem interemisse fertur*]. Qua
- 25 gloria parta urbem auspiciato condere et firmare dicitur primum cogitauisse rem publicam. Vrbi autem locum, quod est ei quirex Ancus coloniam deduxit, urbem ipse conderet, sed hoc uir excellenti prouidentia
- Où, dit-il, trouvons-nous une organisation politique dont les débuts soient aussi brillants et aussi universellement connus que l'origine de notre ville, fondée par Romulus ? Il était fils de Mars (faisons cette concession à une tradition, qui a pour elle non seulement son ancienneté, mais également la sagesse des ancêtres, à qui nous la devons ; elle nous apprend que les hommes, dont la collectivité a reçu d'éclatants services, étaient considérés comme de race et non seulement de génie divin).
- [
- texte à traduire
-]
- Après ce glorieux exploit, il forma le plan, dit-on, de fonder une ville, après avoir pris les auspices, et de créer un État solide. Quant à l'emplacement à choisir pour la ville, celui qui vise à jeter les fondements d'un état durable doit s'en préoccuper avec un soin tout particulier ; Romulus choisit un site d'une convenance merveilleuse. En effet, il ne

30 sensit ac uidit, non esse opportunissimos situs maritimos urbibus eis quae ad spem diuturnitatis **conderentur** atque imperi, primum quod essent urbes maritimae non solum multis periculis oppositae sed

35 etiam caecis. Nam terra continens aduentus hostium non modo expectatos sed etiam repentinis multis indiciis et quasi fragore quodam et sonitu ipso ante denuntiat, neque uero quisquam potest hostis aduolare terra,

40 quin eum non modo adesse sed etiam quis et unde sit scire possimus. Maritimus uero ille et naualis hostis ante adesse potest **quam quisquam uenturum esse suspicari queat.**

s'établit pas près de la mer, alors qu'il lui eût été très facile, avec la troupe et les ressources dont il disposait, soit de s'avancer dans le territoire des Rutules ou des Aborigènes, soit de fonder lui-même une ville près de la bouche du Tibre où, bien des années plus tard, le roi Ancus établit une colonie ; mais en homme d'une exceptionnelle clairvoyance, il se rendit compte avec netteté que les régions côtières ne convenaient pas du tout aux villes fondées avec l'espoir d'un empire qui durerait longtemps. La première raison en est que les villes situées au bord de la mer sont exposées à des dangers non seulement multiples, mais aussi dissimulés. À l'intérieur des terres, l'arrivée des ennemis, qu'elle soit attendue ou même inopinée, se révèle par bien des signes : par un brusque fracas et aussi par le bruit sourd de leur approche. Personne ne peut, comme en un vol, foncer sur vous, en ennemi, par terre, que nous ne puissions savoir non seulement qu'il est là, mais même qui il est et d'où il vient. Au contraire, l'ennemi dont la flotte traverse la mer peut être là avant que personne ne soupçonne qu'il viendra.

Document : Photographie d'un site archéologique romain.

Il s'agit de la Cabane dite, par les Romains eux-mêmes, « de Romulus ». Vestige trouvé sur le Palatin, datant du VIII^e siècle av. J.-C. (des poteaux se logeaient dans les trous pour soutenir les cabanes). C'est à côté de ces vestiges qu'Auguste décida de construire son palais.



Ce dossier, qui renvoie à l'entrée « Récits de fondation » du programme de la classe de 5^e, considère les origines de Rome sous le rapport entre mythe et réalité historique.

Le texte de Cicéron constitue en effet un essai antique pour rationaliser le mythe, pour expliquer son origine et son sens, mais aussi un exemple d'utilisation politique du mythe. Pour un élève de 5^e, cette problématique permet de prolonger le cours d'histoire de 6^e, où a été vu le récit de la fondation de Rome. On peut donc prendre appui sur les connaissances acquises en 6^e pour aller plus loin. Cicéron livre une version tout à fait traditionnelle du mythe qui est néanmoins assez brièvement raconté. On remarque la sélection opérée dans les éléments de la légende, notamment l'exclusion de toute référence à la violence. En effet, Cicéron passe sous silence la querelle entre Rémus et son frère Romulus, racontée par Tite-Live dans ses deux états : la querelle immédiate dès la prise des augures et celle, ultérieure, lorsque Rémus franchit les nouveaux remparts de la ville élevés par son frère. Ce choix vient peut-être du fait que le fratricide ne cadre pas avec l'éloge que Cicéron souhaite faire du fondateur. L'Arpinate souligne la légitimité de ce premier roi de Rome, qui est justement roi de l'accord de tous, en raison de sa valeur particulière (physique et intellectuelle). Cicéron utilise le mythe de fondation de façon traditionnelle : doter Rome d'origines clairement identifiables et prestigieuses (voir le terme *clarus* l. 2), ce qui est le but d'un récit de fondation, et justifier la prédominance et la domination romaines. On peut rappeler que plus tard, au début de l'empire, *l'Énéide* lie en ce sens les deux mythes, celui d'Énée et celui de Romulus, faisant des Romains les descendants de deux dieux et d'un peuple illustre, qui a pour destinée de gouverner le monde.

La version du mythe proposée par Cicéron repose essentiellement sur la mise en valeur de Romulus. Cicéron développe une véritable rhétorique de l'éloge et passe en revue les lieux du discours panégyrique : origine divine (Mars) ; portrait physique et caractère qui impliquent une supériorité absolue (l. 17-18) ; évocation d'autres qualités (la piété, par exemple, dans la référence aux augures) ; récit des actes (Romulus est un fondateur exceptionnel qui accomplit des actes dignes de gloire (l. 8, 26), qui est clairvoyant, l. 37) ; la reconnaissance obtenue, celle de ses contemporains qui se soumièrent à son autorité mais également celle des *maiores* qui sont très sages et en ont fait un dieu.

Ce texte offre donc une série de lieux communs familiers au lecteur de Cicéron. Mais il présente aussi plusieurs spécificités. Cicéron propose une rationalisation explicite de l'histoire de Romulus. D'une part, il expose une conception du mythe comme récit dont la vérité n'est pas prouvée : c'est une histoire orale (*fama*) transmise de génération en génération, une *fabula* qui s'oppose aux *facta*. Cicéron traite sur ce point le mythe comme Tite-Live et les historiens, en rappelant qu'il s'agit d'une histoire. Il est bien sûr intéressant de relever les verbes de parole ainsi utilisés pour marquer une distance entre le locuteur et l'histoire qu'il ne fait que rapporter. On voit bien que le passage du mythe à l'histoire est placé par Cicéron au moment où le contenu du récit devient plus vraisemblable (la conquête d'Albe-la-Longue) là où les épisodes de l'exposition et de la louve (désignée ici comme *belua*) sont évidemment moins crédibles. Cicéron donne par ailleurs une explication de type évhémériste en ce qui concerne la filiation du fondateur de Rome : celui-ci est un homme divinisé et non à proprement parler le fils d'un dieu. La concession à la tradition est exprimée de manière explicite (l. 5-10). Cicéron offre aussi une explication rationnelle du choix du lieu : le choix du site de Rome n'est plus une conséquence du hasard, comme dans la version traditionnelle du mythe (Romulus a fondé sa ville là où il aurait été sauvé par la louve), mais un choix réfléchi : Romulus choisit le Palatin en raison de l'excellence du lieu (l. 30-31) qui est à une distance raisonnable de la mer (Cicéron développe ici le motif militaire, puis dans la suite du texte, trop long pour figurer dans le sujet, le motif moral traditionnel puisque c'est par la mer qu'arrive le luxe et la débauche, ainsi qu'il

le rappelle : le candidat pouvait éventuellement penser à la méfiance bien connue des Romains envers la mer).

Il est possible de lier cette utilisation rationnelle du mythe aux spécificités de l'auteur qui est un philosophe de sensibilité académicienne (cf. le titre de l'ouvrage). L'enjeu de la *République* est de déterminer le meilleur mode de gouvernement. Bien que les propos de Scipion ne traitent pas encore directement de ce sujet, cette perspective est présente de manière insistante car Cicéron fait du mythe de Romulus la recherche d'un État stable et durable. C'est à l'aune de ce but qu'il lit le mythe (l. 27-29) comme l'indique d'ailleurs l'accent mis sur la légitimité de Romulus. Il peut de fait paraître assez paradoxal qu'un fervent défenseur de la République fasse ainsi l'apologie d'un roi, et il peut être intéressant d'évoquer ce paradoxe mais aussi l'insistance de Cicéron sur l'idée d'un consensus dont Romulus aurait bénéficié (dans la suite de son récit – dont on n'exigeait évidemment pas qu'il soit connu du candidat –, Scipion valorise par ailleurs le mode de gouvernement de Romulus, un roi qui règne en accord avec un conseil des meilleurs, qui n'est pas encore appelé Sénat). Il était aussi intéressant de souligner que Cicéron, malgré sa prétention à sortir du mythe et à parler des *facta*, ne fait que créer un « autre » mythe, celui du roi éclairé, pour ainsi dire du roi philosophe dans la lignée de la doctrine platonicienne. Ce texte souligne ainsi la ou les fonctions du mythe qui n'est jamais une histoire gratuite. Ici le mythe a clairement une fonction politique.

Le document « Cabane dite de Romulus » au sommet du Palatin, confronté au texte de Cicéron, permettait de comprendre la problématique du dossier : le rapport entre mythe et réalité, ainsi que la question de la fonction du mythe (la légende qui accompagnait la photographie donnait tous les renseignements nécessaires : le candidat devait y prêter attention, ce qui n'a pas toujours été fait).

Les fouilles archéologiques montrent les traces d'une occupation du site du Palatin au VIII^e siècle. Cela permet donc de souligner que le mythe s'accorde *a minima* avec la réalité, la date et le lieu d'une occupation humaine, l'enjeu étant de bien faire comprendre aux élèves de 5^e que tout le reste n'est pas fondé. L'historien contemporain va donc plus loin que Cicéron dans sa « rationalisation » du mythe. Il est possible de compléter cette réflexion sur le rapport entre mythe et réalité par l'exemple de la guerre de Troie que les élèves ont souvent étudié en 6^e (soit en cours de français – à travers l'étude de l'épopée, soit en cours d'histoire).

La « Cabane de Romulus » témoigne aussi d'une utilisation politique du mythe à l'époque d'Auguste. En effet, les Romains connaissaient ces vestiges et les associaient à Romulus. C'est pour cette raison qu'Auguste a choisi de construire le palais impérial juste à côté, se faisant ainsi symboliquement le deuxième fondateur de Rome. Ceci est à mettre en relation avec la manière dont Auguste revendique sa filiation avec César, de la gens Iulia, précisément descendante d'Iule d'après la tradition. Cela fait nettement apparaître que le mythe a des fonctions bien ancrées dans le réel, fonction identitaire (créer une histoire commune et une identité commune valorisante pour un peuple) et fonction politique.

IV. L'ENTRETIEN

L'entretien est, tout autant que l'exposé, un temps essentiel de l'épreuve. Il ne doit pas être minimisé par les candidats qui doivent au contraire rester mobilisés, vigilants, dynamiques et volontaires.

La durée même de l'entretien, à savoir trente minutes, est égale à celle de l'exposé, ce qui indique clairement son importance. Cette durée peut apparaître longue aux candidats mais, bien utilisée, elle leur permet véritablement tout à la fois de corriger et compléter leur exposé et de montrer les qualités qui sont celles de l'enseignant : capacité au dialogue, ouverture d'esprit, esprit critique et réactivité. Pour le dire simplement, le jury observe le futur enseignant dans le

candidat. À ce titre, il n'est peut-être pas inutile de préciser que le jury attend de tous les candidats, non pas certes une performance d'acteurs, mais une prise de parole conforme à celle de futurs enseignants (clarté, débit et volume adéquats).

L'entretien commence par une reprise de la traduction. Dans ce moment de l'épreuve, le jury attend du candidat qu'il soit capable de remettre en cause, si nécessaire, sa traduction première et d'en formuler une autre en s'aidant d'une analyse grammaticale de la phrase rigoureuse (cas, temps et modes des verbes, subordonnants etc.). Certains candidats s'avèrent incapables de retrouver le cas d'un substantif ou d'un adjectif ou mettent un temps trop long pour le faire, la reprise de la traduction se bornant alors à une laborieuse entreprise d'analyse des cas qui peine à aboutir à une interprétation nouvelle. On ne peut que souligner l'importance pour un futur professeur de latin de savoir analyser rapidement un mot, puisque c'est cela même qu'il devra enseigner à ses élèves. C'est ce savoir de base qui permettra au candidat de se saisir immédiatement de l'aide que le jury donne très souvent sous la forme, pour ainsi dire, « d'indices grammaticaux ou lexicaux ». On peut ajouter qu'il sera utile aux candidats d'avoir, dans leurs notes préparatoires, des indications claires sur la construction des phrases et les différents sens de certains mots : ils pourront ainsi plus aisément mettre à profit chaque élément d'aide fourni par le jury. Ce dernier est tout à fait conscient de la difficulté de traduire un texte inconnu en temps limité : il s'attache avant tout à voir si le candidat a les connaissances requises et s'il est capable de corriger sa traduction quand elle est fautive ; il tient compte, dans la notation, des nouvelles propositions quand elles sont correctes.

L'entretien se poursuit par une reprise du commentaire. Là encore, l'objectif est de préciser ou de réorienter les pistes d'analyse proposées dans l'exposé. Le candidat doit donc rester mobilisé et faire preuve d'ouverture d'esprit et de capacité au dialogue. En effet, certains candidats restent bloqués sur leur analyse première et répètent plus ou moins ce qu'ils ont déjà dit. Or, le jury ne cherche jamais à déstabiliser ni à « tester » le candidat et les questions qu'il pose visent uniquement à amender ou à approfondir ce qui a été dit dans l'exposé. Il est donc fondamental non pas de se dédire mais de proposer d'autres éléments d'interprétation. Le plus souvent, les reprises demandées portent sur un approfondissement du commentaire, prenant appui sur la prise en compte du genre et du registre du texte ou sur une meilleure appréhension de sa construction.

Enfin, l'entretien est également l'occasion de revenir sur des éléments de civilisation, notamment les valeurs romaines (la satire II.6 d'Horace a permis par exemple d'insister sur l'idéal romain de la simplicité et de la frugalité), certains faits culturels (l'étude d'extraits de comédie a ainsi été l'occasion de revoir que la Grèce est un modèle littéraire, artistique pour Rome) voire certaines doctrines philosophiques (stoïcisme, épicurisme par exemple), sans oublier la connaissance des grands événements historiques, toute chose par ailleurs en lien avec les programmes de collège et de lycée. Le jury apprécie tout particulièrement les candidats capables de mobiliser, lors de l'entretien, ce genre de connaissances pour approfondir leur analyse. Et on ne peut que féliciter certains candidats qui se sont prêtés à des échanges très intéressants sur l'étude des textes et des documents ou des pratiques didactiques auxquelles ces derniers pouvaient donner lieu. Au contraire, il s'est avéré regrettable que certains candidats ne jouent pas le jeu ou aient manifestement trop peu de connaissances sur l'Antiquité romaine pour pouvoir soutenir un échange pertinent. En ce qui concerne le document complémentaire, le jury est assez souvent revenu sur le lien entre le texte et le document, afin d'en approfondir les similitudes et les écarts (démarche qui est, par ailleurs, il faut le noter, demandée aux élèves de troisième lors de l'épreuve de français du diplôme national du brevet).

L'entretien se termine par une question d'ouverture professionnelle, souvent choisie en fonction des thèmes abordés à l'occasion de l'étude des documents proposés. Elle peut concerner la vie de l'élève (la désignation et le rôle des délégués de classe, la politique éducative pour les élèves en difficulté, les élèves à haut potentiel), la vie de l'établissement (les démarches pour organiser une sortie, la valorisation de la liberté d'expression), les fonctions de l'enseignant (le rôle du professeur principal, l'exercice de l'autorité), le système éducatif (comment favoriser l'égalité filles/garçons, l'égalité des chances...). La question d'ouverture professionnelle permet de vérifier que les candidats ont une certaine connaissance de leur futur métier, des principes fondamentaux du système éducatif, mais également de voir s'ils sont capables de se projeter dans des situations éducatives, de se référer à des principes éthiques et s'ils semblent motivés et intéressés par ces questions.

D'une manière générale, la réussite de l'entretien dépend de deux choses : la mobilisation et l'investissement du candidat d'une part, et sa maîtrise des savoirs fondamentaux (analyse grammaticale pour la traduction, connaissance des genres antiques, des registres ainsi que d'un certain nombre de *realia* romaines) d'autre part. Certains y ont excellé et la note plancher a pu être considérablement augmentée, d'autres n'ont malheureusement pas réussi à tirer parti de ce temps d'échange.

V. BILAN ET CONSEILS

Cette année encore, nous avons pu entendre des prestations remarquables : nous félicitons les candidats qui, sans être des spécialistes de la langue et la culture latines, ont su témoigner de connaissances solides et d'une vraie sensibilité littéraire et artistique.

Nous encourageons les futurs candidats à pratiquer le latin par une fréquentation régulière des textes : s'entraîner régulièrement à la traduction mais aussi lire en traduction des œuvres intégrales, afin de se familiariser avec les grands textes de l'Antiquité. Nous attendons d'eux qu'ils aient des connaissances honnêtes en histoire littéraire : qu'ils soient capables de situer les auteurs dans leur contexte historique, qu'ils maîtrisent les grandes notions propres à la vie latine, les courants de pensée importants⁷.

Nous rappelons, comme chaque année, la nécessité d'équilibrer, au moment de l'épreuve, le temps de préparation : trop de candidats ont encore consacré l'essentiel de ce temps à la traduction. On assiste alors à un exposé très rapide, qui néglige le commentaire. Il est préférable de ne pas se bloquer sur les points de traduction qui résistent, quitte à préciser au jury que tel ou tel passage n'a pas été traduit.

Enfin, c'est une évidence, mais il est important de le redire, le CAPES est un concours de recrutement de futurs enseignants : l'élocution, le niveau de langue mais aussi le ton, l'engagement du candidat ne sont pas à négliger. L'entretien est souvent l'occasion d'un véritable dialogue : le candidat ne doit pas rester sur la défensive, mais mettre à profit cette partie de l'épreuve pour mettre en valeur ses idées, les préciser, les approfondir ou réorienter son interprétation.

Pour bien préparer la session prochaine, il convient donc que les futurs candidats aient en tête les modalités de l'épreuve et les attendus décrits dans ce rapport. Mais ils devront également prendre en compte l'entrée en vigueur, à la rentrée 2019, des nouveaux programmes du lycée (les programmes du collège restant inchangés). La réflexion sur les liens entre l'Antiquité et le

⁷ Nous invitons à relire la bibliographie proposée dans le rapport 2018 p. 272.

monde moderne constitue déjà l'un des enjeux majeurs de l'épreuve *d'ASP : option latin pour Lettres modernes* ; sans que change l'esprit général de l'épreuve, cet enjeu sera affirmé avec plus de force encore dans le libellé du sujet prévu pour la session 2020 (Annexe 1).

Souhaitant que les futurs candidats tirent le meilleur parti de ces rappels et de ces conseils bienveillants, nous adressons à tous nos vifs encouragements pour leur préparation. Qu'ils s'y consacrent avec rigueur et détermination mais aussi avec toute la joie que procure la lecture des textes antiques !

ANNEXE 1: Exemple de bordereau prévu pour la session 2020

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

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Texte latin Document

Sujet Première partie Traduisez le passage entre crochets (vers / ligne ... à ...) Deuxième partie Dans le cadre de l'enseignement optionnel du latin en classe de ... [de l'enseignement de LLCA – latin en classe de première] et plus particulièrement. d'un projet de séquence consacré à l'objet d'étude « ... », vous étudierez le texte de ... Vous le mettrez en lien avec le [<i>nature et auteur du document</i>] et interrogerez la relation ainsi établie entre monde antique et monde moderne. Vous commenterez les mots en gras et la proposition ...
--

Le

2020

Signature du candidat

ANNEXE 2 : Quelques exemples de sujets proposés lors de la session 2019

1)

Texte : Tite-Live (59 ou 64 av. J.-C. - 17 ap. J.-C.), *Histoire romaine*, XXX, 14-15
Texte établi par F. Gardener Moore, Columbia University - Trad. M. Nisard, éd. Firmin Didot, Paris, 1864

Document : *La Mort de Sophonisbe* 1670, Mattia Preti

Huile sur toile [198 cm x 174 cm] - Musée des Beaux-Arts de Lyon

Première partie

Traduisez le passage en gras : l. 25-35

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de seconde, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Le monde romain - Mare nostrum ; les grandes reines de la Méditerranée », vous analyserez et confronterez le texte de Tite-Live et le tableau de Preti. Vous explicitez notamment dans le texte les termes *populi Romani auspiciis* (l. 6) et *vince* (l. 15).

2)

Texte : Sénèque (vers 4 av. J.-C. – 65 ap. J.-C.), *Thyeste*, v. 999-1047. Texte établi par F.-R. Chaumartin et traduit par O. Sers, Les Belles Lettres (Classiques en poche), Paris, 2011.

Document : Photogramme de la mise en scène de *Thyeste* par Th. Jolly, festival d'Avignon, 2018.

Première partie

Traduisez le passage entre crochets (v. 1034 – 1047)

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de 1ère, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Le théâtre : texte et représentation », vous analyserez et confronterez le texte de Sénèque et le photogramme de la mise en scène de Th. Jolly.

Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *intus* (v. 1000), *fugiet* (v. 1003) et *nefas* (v. 1006).

3)

Texte : Lucrèce (I^{er} siècle avt. notre ère), *De la Nature*, chant VI, vers 1235-1286. Texte édité par A. Ernout, Les Belles Lettres, CUF, 1921. Traduction par J. Kany-Turpin, Paris, Aubier, 1993.

Document : Pieter Brueghel l'Ancien, *Le triomphe de la mort*, 1562, Huile sur bois. Dimensions (H × L) : 117 × 162 cm. Madrid, Musée du Prado.

Première partie

Traduisez le passage entre crochets, à partir du vers 1264 jusqu'au vers 1277.

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de Terminale, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Interrogations philosophiques : choix de vie, construction de soi », vous analyserez et confronterez le texte de Lucrèce et le tableau de Brueghel.

Vous commenterez le mot en gras suivant : **accumulabat (1263)** et la proposition : **quo prius hic populus semper consuemat humari (1279)**.

4)

Texte : Virgile (70 av. J.-C. – 19 av. J.-C.), *L'Énéide*, VII 170-220.

Trad. d'A.-M. Boxus & J. Poucet, Bruxelles, 2013.

Document : « Sarcophage Mattei » (face). *Mars et Rhéa Silvia*, 220 ap. J.-C.

Palais Mattei di Giove (Rome). En dépôt au Musée de la Civilisation romaine, Rome.

Première partie

Traduisez le passage entre crochets (vers 177-191).

Deuxième partie

Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de quatrième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « De la légende à l'histoire : les origines de Rome et ses figures héroïques. La fondation d'une cité : de Troie au Latium », vous analyserez et confronterez le texte de Virgile et le sarcophage dit « Mattei ».

Vous commenterez notamment dans le texte les formes en gras *fascis* (v. 173), *perpetuis... mensis* (v. 176), et *ingressis* (v. 194).

Rappel : A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets des **épreuves orales d'ASP du concours Lettres modernes**. Tout en restant fidèles à leurs modalités et à leur esprit, les épreuves orales d'ASP, reposeront sur des dossiers qui **porteront exclusivement sur les niveaux de 6e à seconde (nouveaux programmes de français)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « CINÉMA »

Rapport présenté par Laurent Givelet et Mathias Kusnierz

Après six années consécutives, l'épreuve d'ASP cinéma est désormais bien identifiée par les candidats au CAPES de Lettres. Le nombre de candidats est stable (150 pour cette session) et la très grande majorité se présente en manifestant sa maîtrise du déroulement de l'épreuve et la connaissance de ses attendus. Comme c'était déjà le cas l'an dernier, le nombre de candidats qui présentent des exposés qui ne correspondent pas aux grandes étapes de l'épreuve, ou qui restent incomplets, ou qui ne sont pas conformes aux attentes du jury, est désormais faible. Nous ne pouvons donc que recommander, de nouveau, la lecture des rapports de cette année et des années précédentes, qui expliquent aux futurs admissibles le déroulé attendu de l'épreuve.

Plus que sur la forme canonique de l'épreuve, désormais bien respectée par une majorité de candidats, le présent rapport insistera donc sur l'ensemble des critères nécessaires à un oral de bonne qualité, et plus particulièrement sur deux aspects cruciaux de l'épreuve : la nécessité de problématiser l'ensemble du dossier livré à l'appréciation du candidat d'une part ; l'obligation de faire le lien entre l'extrait filmique et le reste du dossier d'autre part. Autrement dit : le jury attend des candidats qu'ils soient capables de dégager du dossier à étudier un fil rouge, un enjeu commun, qu'il soit thématique, formel, générique ou encore sémantique, et qu'ils problématisent le dossier à partir de cet enjeu commun afin de concevoir une séquence pédagogique réalisable avec des élèves. Précisons que cet enjeu commun ne doit pas oblitérer pour autant les spécificités de chaque élément : les meilleurs candidats sont ceux qui ont été capables de s'emparer de leur dossier à la fois synthétiquement, dans une vue d'ensemble unifiante, et analytiquement, en restant sensibles aux détails, aux singularités de chaque texte, de l'extrait filmique et du document iconographique.

Le jury veille, lors de la conception des sujets, à ce que ces enjeux soient les plus limpides possibles. Nul besoin, donc, de chercher à faire plus compliqué que nécessaire : une bonne séquence pédagogique repose avant tout sur des enjeux simples et clairs, qui permettront aux élèves d'entrer avec intelligence dans les textes, les extraits filmiques et les documents iconographiques proposés en cours par le professeur.

La moyenne de l'épreuve s'élève à XXXXX.

I. Enjeux de l'épreuve de cinéma

1) Le choix de la diversité

Comme chaque année, les sujets proposaient un éventail assez large de la cinématographie mondiale. Voici la liste des films correspondant aux extraits proposés aux candidats.

Rouben Mamoulian : *Dr. Jekyll et Mr. Hyde* (E.U., 1931)

Fritz Lang : *Le Testament du docteur Mabuse* (Allemagne, 1933)

Otto Preminger : *Laura* (E.U., 1944)

Jean Cocteau : *Orphée* (France, 1950)

Luigi Zampa : *L'Agent* (Italie, 1960)

Pier Paolo Pasolini : *L'Évangile selon saint Matthieu* (Italie, 1964)
 Woody Allen : *Annie Hall* (E.U., 1977)
 Agnès Varda : *Daguerréotypes* (France, 1978)
 Nanni Moretti : *Palombella rossa* (Italie, 1989)
 David Lynch : *Mulholland Drive* (E.U., 2001)
 Abdellatif Kechiche : *L'Esquive* (France, 2004)
 Wes Anderson : *Fantastic Mr. Fox* (E.U., 2009)
 Spike Jonze : *Her* (E.U., 2013)
 David Robert Mitchell : *It Follows* (E.U., 2014)
 Frederick Wiseman : *In Jackson Heights* (E.U., 2015)

Outre la diversité chronologique et géographique, les films abordent plusieurs registres, diverses formes, et entretiennent des liens étroits avec le monde littéraire, que ces liens soient d'ordre thématique, générique, qu'ils relèvent des registres, ou évidemment qu'il s'agisse d'une adaptation. Ce choix offre une grande diversité d'approches pédagogiques et invite le candidat à montrer sa capacité à faire dialoguer culture cinématographique et visuelle et culture littéraire. C'est ici l'occasion de rappeler que le cinéma documentaire fait partie intégrante de la culture cinématographique. Si la présence de *Daguerréotypes* d'Agnès Varda et de *In Jackson Heights* n'a pas dérouté les candidats, il faut rappeler que ces genres ont leur problématique propre et qu'on attend du candidat qu'il puisse faire état des questions de représentation du réel tout comme il le fait pour les questions de construction de la fiction. Les comédies ont eu l'air de davantage décontenancer les candidats, qui sont souvent passés à côté de la dimension comique des extraits proposés. Aussi rappelons-nous qu'il est bon, voire indispensable, d'énoncer certaines évidences lorsqu'elles ouvrent des pistes incontournables pour l'analyse. Prendre au sérieux et tirer vers le drame le début d'*Annie Hall* de Woody Allen au prétexte qu'il montre un enfant dépressif, c'est ignorer la dimension franchement comique pourtant bien présente dans l'extrait. On ne saurait le commenter en occultant cet aspect fondamental.

2) Déroulement de l'épreuve

Nous renvoyons les candidats à l'édition 2018 du rapport : ils pourront prendre connaissance dans les détails du déroulement de l'épreuve, dont nous rappelons ici les grandes lignes. Le candidat dispose de trois heures de préparation sur un dossier constitué d'un extrait filmique, de trois textes et d'un document iconographique. Le dossier correspond à une entrée de programme du collège ou un objet d'étude du lycée ; le niveau et l'entrée de programme (ou l'objet d'étude) auxquels se rapporte le dossier sont indiqués sur sa page de garde. Nous rappelons donc aux candidats de bien en prendre connaissance même si nous n'avons pas constaté d'erreur à ce sujet cette année. Les différents éléments qui composent le dossier sont liés non seulement par l'entrée de programme mais par un thème, un motif, une forme, un genre et souvent de manière concurrente. Ainsi les dossiers de cette année portaient sur la figure criminelle dans le récit policier [*Le Testament du Docteur Mabuse*], sur le double ou le horla dans le récit fantastique [*It Follows*] (un motif ou un type de personnage et un genre), sur le marivaudage et le théâtre (une situation dramatique et un genre), sur les automates ou les intelligences artificielles dans le genre de l'anticipation et de la science-fiction [*Her*] (un motif et un genre), sur le mythe de Salomé et ses multiples variations jusqu'au XXe siècle [*L'Évangile selon saint-Matthieu*] (un épisode biblique et un procédé qui relève de la poétique, la réécriture), sur la poétisation du banal et du quotidien au travers des objets de consommation courant [*Daguerréotypes*] (un enjeu formel et générique et un thème), etc.

Un éventuel document complémentaire, destiné au seul usage de l'enseignant, peut accompagner le dossier. Cette année, très peu de dossiers incluaient ce document complémentaire, qui peut alourdir la tâche du candidat ; nous ne l'incorporons donc au corpus

que s'il fournit au candidat des informations utiles pour exploiter plus facilement l'extrait filmique ou les textes. Nous avons estimé, pour 2019, que la plupart des dossiers pouvaient être abordés tels quels, sans secours textuel supplémentaire.

À l'issue des trois heures de préparation le candidat passe devant une commission composée de deux membres. L'épreuve se déroule alors en deux temps : l'exposé du candidat qui dure au maximum 30 minutes à compter de l'entrée du candidat dans la salle, puis l'entretien d'une durée de 25 minutes environ. Entre ces deux moments, le jury invite le candidat à sortir un bref instant dans le couloir pour décider de la « note-plancher », c'est-à-dire la note minimale qu'il pense attribuer au candidat après avoir écouté son exposé, note minimale qu'un entretien réussi fera monter. Nous précisons que le candidat ne connaît évidemment pas sa note-plancher lorsqu'il entre à nouveau dans la salle pour l'entretien, et que celle-ci ne peut pas baisser lors de ce deuxième temps de l'épreuve. Aussi faut-il aborder celui-ci de la manière la plus positive possible, puisque le candidat ne peut qu'y augmenter sa note.

II. L'exposé

1) La problématisation du corpus

Nous rappelons que l'exigence de problématisation du dossier ne se restreint pas à l'extrait filmique ou à appliquer une même problématique à chaque texte proposé. Au contraire, nous attendons du candidat qu'il dégager le principe d'unité des divers textes et images qui lui sont soumis. Si les candidats commencent presque toujours leur exposé par la présentation des éléments du corpus, celle-ci manque souvent d'intérêt car elle reste statique et descriptive, et trop longue. Cette étape ne devrait pas durer plus de trois minutes ; trop souvent les candidats y passent cinq, sept et parfois même dix minutes, dilapidant un temps précieux qu'ils pourraient mieux utiliser à détailler l'analyse filmique ou la séquence pédagogique — sans compter les immanquables redites que cette manière de faire entraîne. Nous conseillons donc aux candidats de présenter le dossier de manière synthétique tout en indiquant succinctement les spécificités majeures de l'extrait filmique, de chaque texte et du document iconographique, mais de réserver l'analyse plus détaillée de chaque composante du dossier au moment de l'aborder dans la séquence pédagogique.

Ainsi dans un sujet manifestement orienté vers l'autobiographie rassemblant des extraits des *Mots* de Sartre, de *W ou le souvenir d'enfance* de Perec et d'*Enfance* de Nathalie Sarraute, ainsi qu'un extrait de *Annie Hall* de Woody Allen, il aurait été judicieux de présenter d'emblée les caractéristiques de l'autobiographie puis de repérer la question que soulevait chaque texte, à savoir l'ambiguïté du souvenir d'enfance, à la fois fondateur et à la sincérité suspecte. Dès lors, l'autodérision déployée par Woody Allen et le système de narration choisi trouvaient tout leur sens. On pouvait facilement déboucher sur une problématique formulée ainsi : « Comment l'entreprise de remémoration autobiographique trouve-t-elle dans le souvenir d'enfance sa légitimité et sa limite, notamment parce qu'elle est altérée par la prise en compte du public ? »

Les candidats semblent parfois penser que la problématisation consiste à dégager le dénominateur commun du corpus. Or se limiter à faire entrer les différents extraits ou textes dans un genre ou une catégorie donnés revient à se priver d'outils pertinents pour les nouer dans un projet pédagogique qui repose sur une mise en tension de ces éléments. Ainsi, un corpus construit autour de la figure du génie criminel ne peut se limiter à interroger la littérature policière dans son ensemble. Il faut être plus précis, moins général, entrer dans les spécificités de l'extrait et des textes tout en mettant chaque élément du dossier en perspective. En l'occurrence, le corpus rassemblait des extraits du *Mystère de la chambre jaune* de Gaston Leroux, de *L'Aiguille creuse* de Maurice Leblanc et de la *Vallée de la peur* d'Arthur Conan Doyle, ainsi qu'un extrait du *Testament du docteur Mabuse* de Fritz Lang. Cet ensemble visait non seulement à mettre en valeur la figure de l'enquêteur (dont l'intelligence est en quelque sorte *prouvée* par sa capacité à confondre plus génial que lui) mais à explorer l'étrange

fascination éprouvée (par l'enquêteur mais aussi les spectateurs et les lecteurs) pour le génie criminel. La tension entre l'enquêteur et le criminel qui parcourait le corpus devait déboucher sur une interrogation éthique (pourquoi l'intelligence se met-elle au service du crime ?), voire métaphysique (quelle est la nature du mal ?).

De la même façon, le dossier construit autour de *Palombella Rossa* de Nanni Moretti, qui rassemblait des textes aussi différents que que *W ou le souvenir d'enfance* de Perec, *19 secondes 83 centièmes* de Pierre-Louis Basse et *Courir* de Jean Échenoz, était difficilement exploitable si l'on se contentait de dire qu'il s'agissait d'un corpus sur le thème du sport. Encore fallait-il signaler le questionnement politique, historique et social du sport (comme thème, comme pratique, comme rituel collectif) par les auteurs et entrer dans les spécificités génériques et formelles de chaque élément : une scène comique fondée sur un souvenir d'enfance traumatique chez Moretti, l'imagination d'une utopie sportive totalitaire à l'intérieur d'un texte autobiographique chez Perec, le récit romancé d'un épisode historique et bien connu chez Pierre-Louis Basse, un portrait romancé d'Emil Zátopek chez Échenoz et une photo de presse devenue l'icône d'une grande cause (le mouvement pour les droits civiques aux États-Unis), celle-là même dont parle Basse dans son texte. Cela afin de montrer comment les choix d'écriture, de registre, de formes et de genres participent d'une approche sociale et politique du sport.

2) La séquence pédagogique

L'approche problématisée du corpus fonde la construction de la séquence pédagogique, c'est elle qui lui donnera ses grandes orientations. Les propositions de séquence pédagogique permettent d'évaluer la capacité du candidat à cerner les enjeux d'un corpus divers et à développer un enchaînement logique d'activités dans le cadre de situations concrètes d'enseignement. Les candidats se sont montrés soucieux de proposer des enchaînements de séquence problématisés. Cependant la durée de l'épreuve oblige à une efficacité dont nous aimerions souligner quelques règles.

La présentation des documents proposés a parfois occupé un temps long. Ainsi sur un corpus autobiographique pour une classe de 3^{ème}, la mention de chaque titre, auteur et date, suivie d'une situation de ces auteurs dans l'histoire littéraire et enfin un résumé analytique des extraits proposés retarde inutilement le moment où les éléments sont problématisés et aboutit à des répétitions quand le candidat présente sa séquence. La question centrale portait sur le souvenir d'enfance fondateur et sur la question de sa vérité. Un développement sur Sartre philosophe engagé, sur Georges Perec écrivain de l'OuLiPo et sur Nathalie Sarraute auteur du Nouveau Roman est assez inutile quand la caractérisation de l'ensemble comme autobiographie tarde à venir. La présentation des documents doit rapidement avoir pour finalité l'organisation de la séquence et l'ordre de traitement des textes.

Les textes sont présentés par le sujet dans l'ordre chronologique. Certains candidats semblent avoir hésité à les étudier dans un ordre autre. Parfois cet ordre chronologique peut justifier l'ordre dans lequel les séquences vont les traiter. Ainsi dans un sujet à destination d'une classe de 1^{ère} littéraire dans l'objet d'étude « Les réécritures du XVII^e siècle à nos jours » qui travaillait la figure de Salomé, il n'était pas illogique de procéder ainsi. Le premier extrait proposé est tiré d'*Hérodias* de Flaubert et date de 1877. Le goût orientaliste prend la forme d'une recherche lexicale complexe, d'une syntaxe raffinée pour rendre compte du trouble suscité par la danse lascive avec laquelle contraste la demande de la tête de Iakobanann. L'extrait d'*À Rebours* de Huysmans de 1884 présente Des Esseintes contemplant lors d'une rêverie inquiétante le tableau de Gustave Moreau représentant Salomé (tableau fournit en document iconographique) devant l'apparition de la tête tranchée de Jean-Baptiste. Ces deux textes pouvaient s'associer dans la vision sulfureuse d'une scène orientale troublante associant désir et répulsion et dans le défi lancé aux écrivains de trouver un style à la hauteur du trouble et du

raffinement. Par contraste, le poème de Guillaume Apollinaire extrait d'*Alcools*, « Salomé », tranchait par sa simplicité, par le fait qu'il donnait voix à Salomé quand les autres textes conservaient un point de vue extérieur. Et ainsi, cette simplicité qui réinscrit ce mythe dans un temps primitif, mêlant l'effroi et l'innocence, trouvait son prolongement dans l'extrait filmique du long métrage de Pier Paolo Pasolini, *L'Évangile selon saint Matthieu* de 1964. Deux sensibilités littéraires et artistiques pouvaient ainsi s'opposer et organiser une progression dans la séquence entre l'exubérance de la rêverie orientale et la simplicité distanciée moderne.

En revanche, quand la logique de la séquence vise à utiliser de façon pertinente en évaluation finale un autre texte, une recomposition de l'ordre est souhaitable. Dans un sujet sur le rôle du tableau dans des nouvelles de Théophile Gautier, Edgar Poe et Marguerite Yourcenar associé à un extrait de *Laura* d'Otto Preminger pour une classe de 4^{ème}, un candidat proposait un travail d'écriture final à partir du texte de Poe. Dès lors, la séquence commençait par une étude des procédés du récit dans l'extrait d'*Omphale* de Gautier, puis par l'analyse du discours rapporté dans *Comment Wang-Fô fut sauvé* de Yourcenar pour aboutir à la synthèse mêlant le récit et le discours dans l'extrait du *Portrait ovale* de Poe en reprenant le motif de la confrontation d'un peintre et son modèle. Cette proposition qui s'est affranchie de la chronologie, tient compte des enjeux langagiers et thématiques des textes pour bâtir sa progression. La séquence pédagogique se développe selon un enchaînement de séances que le candidat doit pouvoir justifier.

La présentation des séances est parfois superficielle. Le candidat n'indique que le texte et un objectif pédagogique sans montrer une quelconque appropriation du texte. Les meilleures prestations ont su, au contraire, faire preuve d'une qualité d'analyse capable non de proposer une explication exhaustive des textes mais de mettre en évidence des éléments saillants de sens, des procédés ou des notions de langue française. Dans un corpus composé de trois extraits de littérature fantastique, *Le Chevalier double* de Théophile Gautier, *Le Horla* de Guy de Maupassant et *L'Étrange cas du Docteur Jekyll et de Mr Hyde* de Robert Louis Stevenson associés à un extrait de l'adaptation de cette dernière œuvre par Rouben Mamoulian en 1931, un candidat a proposé une réflexion sur la question du double en organisant sa réflexion autour de remarques de langue. Chez Gautier, les parallélismes de construction mettent en relation d'équivalence les deux combattants, l'usage du pluriel associant dans le même pronom les deux chevaliers. Chez Maupassant, les formes de la négation constituent les indices d'un refus et d'une lutte contre la présence étrangère. Enfin chez Stevenson, les signes de l'antithèse signalent la lutte entre les deux entités. À partir de cette base, la réflexion se développait autour des procédés de constitution du double : sur le mode de la gémellité chez Gautier où la découverte du visage de l'autre comme un miroir du sien conduit à la victoire sur l'altérité maléfique. Chez Maupassant, l'expression à la première personne de l'étrangeté, de la perception de plus en plus pressante de l'autre fait de lui une émanation du psychisme du narrateur. Enfin chez Stevenson, la forme de la lettre testamentaire écrite par Jekyll raconte la lutte contre l'alternance d'identité néfaste au docteur. Ces remarques conduisent à distinguer des formes de dédoublement et à mettre en évidence le rôle narratif et symbolique du miroir, présent dans tous les textes et développé par la mise en scène de Rouben Mamoulian.

Le jury rappelle que la conception de la séquence pédagogique doit insister sur la cohérence du projet exprimée par l'enchaînement des séances, l'exploitation des documents développée dans un repérage d'éléments significatifs.

3) L'analyse de l'extrait filmique

Construire l'analyse filmique

L'analyse de l'extrait filmique est un moment important de l'exposé ; il convient de ne pas la négliger. Le temps passé à la mener ne présage en rien de sa qualité mais elle devrait durer entre 10 et 15 minutes : pas moins de 10 minutes car il faut pouvoir commenter un extrait

souvent dense et riche, pas plus de 15 minutes pour ne pas empiéter sur le temps consacré à la séquence pédagogique. La place de cette analyse dans l'exposé est laissée à la discrétion du candidat. Elle peut intervenir immédiatement après la présentation du dossier, pendant la présentation de la séquence pédagogique au moment d'aborder la séance consacrée à l'analyse filmique ou bien à la fin, quand le candidat a terminé d'exposer la construction de sa séquence pédagogique. S'interroger sur le rôle et la place à donner à l'analyse filmique dans la séquence peut aider le candidat à déterminer sa place dans l'exposé.

Année après année, le jury repère trois défauts majeurs dans les analyses filmiques proposées, et qui sont liés les uns aux autres. Premier défaut : certains candidats passent trop de temps à décortiquer certains détails sans nécessairement en tirer d'interprétation convaincante et se retrouvent à cours de temps pour analyser une partie de l'extrait. Cette tendance, que nous observons encore beaucoup, a des conséquences plus ou moins graves : bénignes lorsque le candidat doit évoquer rapidement les derniers plans (et la chute) de l'extrait de *L'Esquive* mais réussit tout de même à en tirer la substantifique moëlle, plus grave lorsqu'il ne dit rien du tout de la confrontation entre le commissaire Lohmann et le Docteur Baum à la fin de l'extrait du *Testament du Docteur Mabuse*. Nous rappelons aux candidats que le découpage des extraits est minutieusement pensé et qu'il convient de les analyser comme un tout dont on ne saurait rendre compte si l'on en oblitère la moitié.

Deuxième défaut : trop souvent, les extraits ne sont pas abordés comme des objets filmiques complexes qui requièrent l'interprétation d'un sujet (le candidat, l'enseignant, l'élève) et la notion d'analyse filmique (comme pratique, comme exercice avec ses règles données) semble parfois une tâche aveugle qui encombre le candidat plus qu'elle ne le guide. Une analyse (de film, de texte) consiste, pour le sujet qui la mène, à tenir un discours sur un extrait afin d'en rendre compte sur le plan de la forme, du style et du sens. Ce discours est démonstratif : l'analyste fait valoir un point de vue précis sur l'extrait ; il vise à montrer (ou démontrer), par exemple, que Wiseman cherche à représenter le jeu de relations interindividuelles qui permettent à une communauté de résister aux institutions qui les oppriment (*In Jackson Heights*) ou que Jonze sonde la solitude contemporaine en *problématisant* (jusqu'à la disparition) l'incarnation de sa comédienne, qui tient le rôle d'une intelligence artificielle qui ne se manifeste que par sa voix (*Her*). Faute de concevoir clairement ce qu'ils doivent faire de l'extrait, certains candidats se contentent de le décrire plus ou moins précisément à l'aide du vocabulaire technique du cinéma, ou le paraphrasent, ou formulent une multitude de micro-analyses que ne relie aucune perspective interprétative d'ensemble. Ces manières de procéder manquent ce que nous attendons d'une analyse filmique réussie.

Certains candidats fort méticuleux apprennent par cœur les termes de l'analyse filmique (non sans approximations, voire aberrations) et transforment leur exposé en un fastidieux relevé de tous les plans. Nous avons constaté également constataient que les impétrants repéraient souvent le son in et le son hors-champ mais le mettaient trop peu souvent en perspective. Ce défaut était frappant avec *Her* où cet aspect est pourtant fondamental. Nous insistons sur le fait que le but de l'analyse n'est pas d'épingler chaque image et chaque son mais de comprendre des mécaniques plus globales, en cherchant les enjeux de la séquence (inutile d'analyser toutes les valeurs de plans chez Moretti si l'on ne dit pas qu'il s'agit d'un extrait comique) et en se rappelant que les procédés de sens, au cinéma, ne dépendent pas seulement de l'échelle du plan ou de la provenance du son. Le jeu, le type d'espace, la durée des plans sont très rarement analysés parce que les candidats cèdent parfois à une entomologie audiovisuelle probablement pratique mais faible sur le plan analytique. En revanche, d'autres, par leur attention fine à des détails techniques bien choisis, ont réussi à construire des analyses fort intéressantes. Une candidate a ainsi brillamment commenté la très courte focale utilisée lors de quelques plans de *Her* pour montrer qu'elle nous restituait le regard de l'intelligence artificielle sans le distinguer

complètement d'un regard humain, ce qui contribuait à troubler la frontière entre l'humain et la machine.

Nous rappelons ici que la signification d'un extrait (comme d'un texte) n'est jamais à trouver voire à découvrir entre deux plans et quelques sons mais qu'elle est toujours à *construire* : à penser, à formuler en mots, à faire vivre. Le candidat doit concevoir son rôle d'analyste comme celui d'un enquêteur. Il observe d'abord l'extrait dans son entier pour s'en faire une idée générale, qui lui permettra de répondre à certaines questions fondamentales. À quel genre appartient l'extrait ? Sur quel registre joue-t-il ? Peut-on le relier à un courant cinématographique identifié ? Que sais-je de l'œuvre de son réalisateur ou de sa réalisatrice ? Met-il en jeu des formes singulières, ou au contraire bien connues, et lesquelles ? Puis il regarde au moins une deuxième fois l'extrait et commence à entrer dans son détail (trois visionnages ne sont, bien souvent, pas de trop). Tel gros plan dans *Mabuse* lui sautera aux yeux ; tel effet de montage attirera son attention dans *Palombella Rossa* ; il prêtera l'oreille à la variation du mixage sur la bande-son à tel moment précis dans *It Follows*, etc. Sur ses notes au brouillon, il peut relever aussi bien de grands faits généraux qui concerneront — par exemple — la structure de l'extrait (l'extrait d'*It Follows* se déploie en deux temps contradictoires, un moment de panique aiguë et un moment d'accalmie contemplative) ou sa photographie (le clair-obscur vaporeux de *Laura*), que des détails. Pasolini tourne dans des ruines : il ne cherche aucune illusion naturaliste ; la très légère pause au montage avant la réplique saugrenue d'une fillette (« J'suis branchée cuir ! ») dans *Annie Hall* souligne le comique et la déformation du souvenir d'enfance ; le changement brusque d'expression sur le visage d'Alberto Sordi dans *L'Agent* en révèle, au-delà de la dimension bouffonne, le caractère inquiétant. En confrontant cette appréhension synthétique de l'extrait et un regard plus détaillé, l'analyste est en mesure de formuler quelques premières hypothèses ou pistes d'interprétation. David Lynch se sert de la mise en abyme pour faire voler en éclats la frontière entre le vrai et le faux dans *Mulholland Drive* ; l'objet quotidien, de pacotille, devient prétexte à une poétisation du monde ordinaire dans *Daguerréotypes* ; l'exagération cocasse observée dans *Annie Hall* traduit chez le narrateur une tendance à l'affabulation qui rend peu fiables les souvenirs d'enfance qu'il évoque ; l'inquiétante figure du double dans *It Follows* transforme l'univers suburbain des États-Unis en un cauchemar poétique. Dès qu'il a une piste d'interprétation solide, l'analyste doit alors collecter des indices pour l'étayer, développer son idée et construire pas à pas l'interprétation de l'extrait qu'il a à cœur de proposer. C'est à lui, en tant qu'interprète, de faire entrer en synergie les faits qu'il observe de manière à nourrir son interprétation. Loin d'accumuler des observations isolées les unes des autres, il rapproche, compare et croise de manière à ce que les éléments qu'il observe (effet de montage, geste de comédien, type d'éclairage, mouvement d'appareil, choix d'angle de caméra et/ou de focale, etc.) s'éclaircissent mutuellement et viennent alimenter l'interprétation d'ensemble.

Troisième défaut, lié au deuxième : trop souvent encore, mais moins que les années précédentes, les candidats se contentent, en guise d'analyse filmique, d'établir un catalogue de procédés qu'ils observent au fil de l'extrait. Mais ces observations ne nourrissent aucune perspective interprétative d'ensemble et les relever n'aide donc pas l'analyste à construire le sens. À quoi bon relever tel *traveling* chez Pasolini ou Anderson, puis un changement d'échelle de plan et enfin un surcadrage, si l'on ne tente pas de déceler la logique qui a présidé à l'enchaînement de ces trois procédés ? C'est à l'analyste de les rapprocher si cela lui semble pertinent et utile pour mener à bien sa démonstration, et s'il réussit à intégrer ses observations à son axe de lecture général. Dans la mesure où une interprétation se construit, nous invitons les candidats à ne surtout pas considérer le travail d'analyse comme une mécanique ; un procédé donné n'est jamais associé à un sens précis, et le sens n'est pas contenu dans tel ou tel procédé. Bien au contraire, c'est à l'analyste d'élaborer la signification à partir de ce qu'il observe grâce à son langage analytique. Un surcadrage ne signifie pas nécessairement que le personnage qui

y apparaît est prisonnier de sa situation ; une longue focale qui isole un personnage pourra traduire sa solitude chez Jonze et Pasolini tandis qu'elle aura pour fonction de scruter sa mystérieuse beauté chez Lynch ; le ralenti de *Palombella Rossa* n'est ni comique ni lyrique *en soi*, mais il *devient* lyrique par le renfort de la musique de Nicola Piovani, et comique grâce au contrechamp — qui nous révèle la débâcle du match de waterpolo — et à la coupe qui souligne la surprise de cette soudaine déconfiture. L'analyste doit donc être à l'affût de ce qu'il entend et de ce qu'il voit, à l'écoute des rythmes du montage et de la bande-son ; comme dans un puzzle dont il déciderait lui-même du dessin final, il rapproche ou oppose les différentes pièces qu'il a collectées, guidé à la fois par ses intuitions, par la figure qu'il veut faire apparaître et par les formes prédécoupées qu'il a sous la main et au tracé desquelles il doit bien, au moins partiellement, obéir.

C'est en concevant l'analyse et l'interprétation ainsi, comme une construction de la signification par le sujet, que le professeur pourra impliquer ses élèves dans le plaisir du commentaire. Bien sûr, l'idée que l'analyste construit son interprétation ne signifie pas qu'il ne doit pas tenir compte du contexte historique, économique, culturel mais aussi des intentions des auteurs, de l'inscription de l'extrait dans un genre et une géographie donnés : nous ne défendons pas l'idée que l'on peut dire tout et n'importe quoi sur n'importe quel extrait. D'où la nécessité, pour les candidats, de se présenter à l'épreuve avec une connaissance solide de l'histoire du cinéma. Nous n'attendons pas que les candidats soient tous des cinéphiles érudits mais qu'ils puissent utiliser à bon escient des connaissances historiques bien assimilées. Nous attendons de même qu'ils fondent le choix de l'option « Cinéma » sur un goût authentique pour cet art. On pouvait ainsi légitimement attendre qu'ils sachent que *Laura* appartient au classicisme hollywoodien et au genre du film noir ou qu'*In Jackson Heights* relève du documentaire (et pas du « reportage » !) et qu'il s'agit bien de cinéma à part entière. De même, il est préférable de savoir qu'Agnès Varda est une cinéaste de la Nouvelle Vague et que les films allemands de Fritz Lang relèvent de l'expressionnisme mais de repérer que cette dernière entrée est en l'espèce peu pertinente : *Le Testament du Docteur Mabuse* appartient à la queue de comète du mouvement et peut difficilement être qualifié d'expressionniste. Un candidat, évoquant les thèses de Siegfried Kracauer sur le cinéma allemand des années 1920 (dans *De Caligari à Hitler*), a ainsi proposé des réflexions intéressantes sur *Mabuse*, bien que souvent exagérées. Nous ne saurions donc trop recommander aux candidats qu'ils voient des films, cultivent leur goût de toutes les cinématographies, fréquentent les grands classiques comme des œuvres plus confidentielles et lisent de manière raisonnée des livres et des textes consacrés au cinéma qui les aideront à organiser et hiérarchiser leurs connaissances.

Nous avons mis en garde les candidats quant au danger de vouloir acquérir tout le vocabulaire technique du cinéma pour l'appliquer mécaniquement aux extraits à analyser. Nous souhaitons que les candidats développent une pensée du cinéma, mise au profit de commentaires clairs et praticables en classe, pas qu'ils deviennent infaillibles sur le lexique technique. Pourtant, cette pensée ne peut se développer qu'au travers d'un enrichissement substantiel de leur lexique analytique et interprétatif. Ce n'est pas une contradiction : plus la palette de mots dont disposent les impétrants est vaste, plus ils seront capables de voir, entendre et déceler d'éléments significatifs, de nuances et de détails dans les extraits soumis à leur réflexion. Mais il ne faut pas procéder mécaniquement, à l'aide de listes à connaître par cœur, comme l'autodidacte de *La Nausée* le fait avec les livres. Il faut que cet enrichissement lexical progresse de manière vivante, qu'il soit constamment remis en jeu dans une pratique réfléchie de l'analyse. Et il en va ainsi avec les textes. La réflexion sur la richesse lexicale d'un extrait des *Bonnes* de Genet, et sur l'usage d'un langage sublime par des personnages vils, sera d'autant plus juste que les candidats disposeront d'un vaste lexique qui leur permettra de lire, penser et écrire en s'aidant de toutes les nuances de la langue.

Exposer et transmettre l'analyse filmique

Venons-en à présent à la manière de mener l'analyse filmique devant le jury. En tout premier lieu, le candidat doit déterminer la manière dont il l'organise et la conduit. Il peut procéder de manière linéaire (comme dans une explication de texte), ou au contraire avec un plan composé (comme dans un commentaire littéraire), ou enfin procéder de manière linéaire en ayant auparavant énoncé deux ou trois grands axes d'analyse. Nous recommandons aux candidats de s'interroger sur la manière dont ils veulent mener l'analyse filmique en classe et d'adopter avec le jury la méthode qu'ils adopteraient devant leurs élèves (sans bien sûr considérer le jury comme une classe). Dans la plupart des cas, les spécificités de l'extrait aideront le candidat à déterminer l'approche adéquate. Par exemple, un extrait très structuré entre passé et présent et plutôt long comme celui de *Palombella Rossa* appellera plutôt un commentaire composé afin de conserver à l'analyse un bon tempo ; un extrait plus linéaire, fondé sur l'attente, la durée et le déroulement temporel de la danse exigera plus spontanément une analyse linéaire, mieux à même de faire sentir les différents rythmes à l'œuvre (rythmes de l'attente, de la danse, du désir d'Hérode Antipas). Enfin, un extrait qui repose sur l'opposition entre deux temps bien distincts comme celui d'*It Follows* se prêtera facilement à une approche linéaire mais structurée par de grands axes d'analyse. Dans tous les cas, il convient toujours de guider l'analyse par une perspective analytique et interprétative d'ensemble, précise et solide, afin de ne pas se perdre dans le relevé de détails inutiles au commentaire et de construire pas à pas, efficacement, une analyse qui rende compte de l'extrait sur les plans formel, stylistique et sémantique.

Le jury attend également que le candidat montre et fasse entendre ce qu'il analyse dans l'extrait : s'il commente tel raccord chez Cocteau, il faut passer les deux plans évoqués et en parler ; s'il parle de la source visible ou invisible du son dans *Her*, il doit nous faire entendre le son en question ; s'il commente tel effet lié à la musique dans *Mulholland Drive*, il sera d'autant plus convaincant qu'il aura fait entendre la partition de Badalamenti. Ces moments où le candidat propose au jury de revoir un bref instant de l'extrait pour en parler précisément participent aussi du plaisir de l'analyse et sont importants à ce titre. À notre grande satisfaction, nous n'avons pas vu de candidats (ou très peu), cette année, qui parlent sur l'extrait ou montrent des pans entiers (voire la totalité) de l'extrait avant de l'analyser.

Enfin, le jury attend des candidats qu'ils réfléchissent (comme lors des autres séances) à la manière dont ils vont amener les élèves à acquérir des notions théoriques, historiques ou techniques d'une part, et des compétences analytiques d'autre part. Il ne s'agit pas de multiplier les propositions pédagogiques creuses (cartes mentales, fiches à trou contenant l'intégralité des termes techniques du cinéma, travail en îlots bonifiés consacrés respectivement au son, au montage, à l'échelle des plans, etc.) mais de réfléchir pratiquement à la manière dont l'enseignant peut lier analyse et transmission didactique, et amener les élèves à s'impliquer dans la démarche d'interprétation des extraits. Nous avons eu grand plaisir à écouter un candidat analyser brillamment l'extrait de *Daguerréotypes* d'Agnès Varda. Tout en énonçant des perspectives d'analyse précises et en mobilisant des savoirs très solides (venus des arts plastiques notamment), il a constamment fait preuve, sans le dire mais par sa manière d'aborder les textes, d'un souci de transmettre ses hypothèses et ses savoirs aux élèves. Nous ne pouvons que nous réjouir de recruter des collègues qui adoptent, dès les épreuves orales, un positionnement professoral adéquat, pragmatique et à l'écoute de leurs futurs élèves.

III. L'entretien

Rappelons pour commencer les principes qui guident l'entretien. Il s'agit du deuxième temps de l'épreuve et il dure au maximum 25 minutes. Comme nous l'avons rappelé plus haut, la note-plancher du candidat ne peut baisser au cours de l'entretien. Cela doit rassurer les admissibles : si l'entretien est un moment tout aussi important que l'exposé (il permet notamment au jury d'apprécier les qualités d'enseignant du candidat), il ne peut que contribuer à accroître la note finale de l'impétrant. Dans le meilleur des cas l'entretien confirmera au jury les qualités intellectuelles et didactiques du candidat ; dans le cas d'exposés moins réussis, il lui offrira la possibilité de corriger certaines propositions, voire de sauver une prestation de moindre qualité. Le jury a ainsi apprécié qu'un candidat qui n'avait pas suffisamment analysé la dimension satirique de l'extrait de *L'Agent* de Luigi Zampa revienne sur les procédés déployés et précise ainsi la teneur de la charge comique mise en jeu puis en construise une esquisse d'interprétation.

Le jury tient à rappeler son attachement à un entretien qui permette au candidat de formuler une pensée constructive, c'est-à-dire qu'il veille aux bonnes conditions d'un échange fructueux entre lui et le candidat. Les commissions sont bien disposées à l'égard des impétrants en qui elles cherchent de futurs collègues avec qui elles auront peut-être plaisir à travailler un jour.

L'entretien se déroule le plus souvent en deux temps de durée à peu près égale. L'un est consacré à l'analyse filmique ; l'autre à la construction pédagogique. Quelle que soit la qualité de l'exposé, ces deux aspects sont abordés, sauf dans le cas exceptionnel où l'analyse filmique serait remarquable et la séquence pédagogique de très mauvaise qualité (ou l'inverse) ; dans ce cas de figure, la commission aidera le candidat à améliorer la partie la plus faible de son exposé et laissera de côté la partie réussie. Le jury se répartit équitablement la parole, veille à conserver une certaine continuité dans les questions pour ne pas soumettre le candidat au feu roulant d'un interrogatoire dont nous avons bien conscience qu'il pourrait le mettre en difficulté ou l'égarer. Or ce n'est pas là l'esprit de cet échange.

L'entretien a donc plusieurs fonctions précises : il permet au candidat d'amender ou d'expliquer ses propositions pédagogiques et de préciser, améliorer ou corriger l'ensemble comme le détail de son analyse filmique.

Quant à l'analyse filmique, le jury peut inviter le candidat à revenir sur un aspect saillant de l'extrait : un usage de la musique ou du son particulièrement important que le candidat n'aurait pas commenté (le son du vent dans les frondaisons dans *It Follows*), un raccord fondamental ou son absence dans le montage (le moment de l'assoupissement de McPherson dans *Laura*), l'usage de telle échelle de plan (les très gros plans de *L'Esquive*), l'utilisation d'un effet particulier (le ralenti dans *Palombella Rossa*, souvent peu commenté, le regard à la caméra dans *Annie Hall*, la surimpression dans *Mulholland Drive*). Il peut revenir sur des aspects plus fondamentaux et essentiels que le candidat n'aurait pas signalés : par exemple la dimension loufoque d'*Annie Hall* et de *Palombella Rossa*.

Enfin, plus généralement, le jury revient avec le candidat sur l'interprétation qu'il propose de l'extrait, à la fois dans son ensemble et dans son détail, puisque toute analyse filmique de qualité (comme tout commentaire littéraire et toute explication de texte) suppose un aller-retour constant entre de grandes pistes interprétatives précises et l'attention au détail de la forme (dans toutes ses échelles d'analyse), la seconde nourrissant la première et la première dirigeant la seconde. Selon ce qu'a proposé le candidat, le moment de l'entretien consacré à l'analyse filmique peut ainsi partir du détail pour remonter vers l'interprétation d'ensemble ou au contraire revenir sur la problématique générale pour redescendre vers son développement fondé sur l'analyse des détails.

Concernant la séquence pédagogique, l'entretien a tendance à porter sur trois aspects : sur la construction de la séquence pédagogique elle-même (c'est-à-dire son organisation, sa

progression et la durée des séances), sur les types d'exercices, d'activités et d'évaluations proposés aux élèves en classe et sur l'attention analytique et interprétative portée aux textes. Le jury constate souvent que les candidats formulent peu de remarques consistantes et pertinentes sur les textes, qui sont de fait peu analysés au cours de l'exposé mais juste évoqués comme le support d'une activité en classe. L'entretien est alors l'occasion de rappeler au candidat que son rôle est aussi et avant tout de faire vivre les textes auprès de la classe. Les questions qui portent précisément sur les textes, sur leur contenu et leur forme, sur la manière dont on peut les interpréter, entrer dans les complexités de leur pensée et les replis de leur style, ne sont pas destinées à piéger le candidat mais bien à l'amener à approfondir son approche des textes étudiés ; elles doivent permettre une discussion avec le jury où, idéalement, les deux parties entrent de concert dans les richesses de l'écriture. Le dossier construit autour de *L'Évangile selon saint Matthieu* aura permis de revenir, avec une candidate, sur la virtuosité lexicale de Flaubert, sur l'incroyable effort au style qui lui permet, lors de la description narrativisée de la danse des sept voiles, de faire vivre sous nos yeux Salomé avec un luxe de détails (dans les images, le lexique exotique, les ondulations de la syntaxe qui accompagnent celles de la jeune fille) qu'il fallait au moins évoquer. Et si possible, montrer que Flaubert restitue, sur la page, avec des mots, une danse qui échappe largement au langage. Le jury apprécie grandement que l'entretien puisse donner lieu à de tels échanges où se vérifie la finesse littéraire du candidat, où l'on n'admire pas simplement la beauté du style de Flaubert mais où l'on entre véritablement en sympathie et en intelligence avec l'écriture. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire étalage de sa sensibilité littéraire avec force flagorneries adressées à l'auteur mais bien d'entrer avec modestie et sincérité dans le plaisir du texte (et de la discussion) : par exemple en se montrant capable d'apprécier et de commenter l'usage du subjonctif au premier vers du « Salomé » d'Apollinaire (dans *Alcools*) ou certaines irrégularités métriques du poème. Le jury ne s'y trompe pas.

Il recommande donc aux candidats d'être le plus ouverts possible aux questions, de façon à pouvoir dialoguer véritablement et élargir la discussion à d'autres textes ou d'autres activités envisageables avec les classes. La pertinence du candidat, sa réactivité, sa capacité à énoncer avec conviction des réponses claires, mais aussi son aptitude à ne pas s'enfermer dans un point de vue unique et dans la certitude d'avoir raison, voire à admettre un contre-sens pour le corriger, sont autant de qualités que le jury apprécie et que le candidat peut manifester lors de l'entretien. Inutile de se mettre en position défensive sitôt que l'entretien a débuté, ou de couper la parole au jury avant même que la question ne soit achevée. Nous ne pouvons que recommander aux candidats d'écouter les questions jusqu'au bout, ne serait-ce que dans un souci de courtoisie, et de privilégier les réponses simples. Nous avons parfois remarqué que certains candidats « gardent la balle » trop longtemps avec eux comme pour éviter d'avoir à répondre à trop de questions. Or cette attitude est le plus souvent préjudiciable au candidat puisque le jury n'aura pas la possibilité de revenir sur les points litigieux de l'exposé. Par ailleurs, les questions du jury n'appellent guère de réponses compliquées sur des points de spécialistes : le plus souvent, nous cherchons à revenir aux évidences manquées par la prestation ou à vérifier des connaissances élémentaires. Nous rappelons donc une nouvelle fois que nous nous interdisons les questions trop pointues car nous recherchons avant tout à ce qu'ait lieu un dialogue entre futurs collègues, où se manifeste le plaisir de la réflexion sur les textes et sur les manières d'élaborer et transmettre des savoirs.

Deux remarques pour terminer. La première : l'entretien prend systématiquement fin sur la question d'ouverture professionnelle, destinée à vérifier la connaissance que le candidat a du système éducatif, de ses droits et devoirs de futur fonctionnaire, de la marche d'un établissement scolaire ou du rôle que jouent l'intendant, le CPE ou le conseiller d'orientation. Cette question n'est pas à négliger et la préparer aidera certainement les candidats à se projeter dans la dimension concrète du métier d'enseignant. La seconde : le jury souhaite rappeler aux

candidats d'éviter toute marque de familiarité ou de connivence avec lui. De la même façon, il n'est pas nécessaire que les candidats fassent état de leurs expériences pédagogiques en tant que contractuels ou stagiaires. Le jury a à cœur d'évaluer de manière neutre et bienveillante les prestations qu'il écoute et toute forme de désinvolture envers le jury constitue une rupture de ce pacte. Nous demandons donc aux candidats qu'ils se pensent comme futurs enseignants sur les plans disciplinaire et didactique mais qu'ils veillent à bien agir dans les limites de leur statut d'impétrants. Il faut éviter une parole trop familière (sans toutefois être compassé), s'interdire les plaisanteries destinées à égayer le jury et éviter les signes de relâchement verbal tels que « ça marche », « hop là ! » ou encore « c'est parti ! ».

IV. Exemples de traitement de sujets

1) La construction de l'exposé

Ce premier exemple de traitement, sans qu'il soit prescriptif, vise à aborder la question de la construction de l'exposé. Nous produisons d'abord le sujet tel qu'il fut remis au candidat, puis son traitement.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Séquence filmique : David Lynch, *Mulholland Drive*, 2001.

Texte 1 : Pierre Corneille, *L'illusion comique*, 1636, acte V, scène dernière.

Texte 2 : Paul Claudel, *Le Soulier de satin*, ou *Le pire n'est pas toujours sûr*, 1929, quatrième journée, scène 6.

Texte 3 : Jean Genet, *Les Bonnes*, 1947.

Document iconographique : René Magritte, *La Reproduction interdite*, 1937.

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture 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 première en vous inscrivant dans l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation, du XVIIe siècle à nos jours ».

Le

Signature du candidat :

Séquence filmique

David Lynch, *Mulholland Drive*, 146 minutes, États-Unis, 2001.

Durée : 5 minutes et 51 secondes.

Situation : Apprentie actrice qui aspire aux lumières d'Hollywood, Betty se lie d'amitié avec Rita, une jeune femme mystérieuse qui souffre d'amnésie après un violent accident de voiture. Leur enquête pour retrouver l'identité de Rita les mène au club Silencio.

Fiche technique :

Réalisation : David Lynch

Scénario : David Lynch

Montage : Mary Sweeney

Photographie : Peter Deming

Musique : Angelo Badalamenti

Interprètes :

Laura Elena Harring : Rita

Naomi Watts : Betty

Richard Green : le magicien

Conte Candoli : le trompettiste

Cori Glazer : la femme aux cheveux bleus

Geno Silva : le maître de cérémonie

Rebekah del Rio : la chanteuse

Texte 1 : Pierre Corneille, *L'illusion comique*, 1636, acte V, scène dernière.

Pridamant est sans nouvelles de son fils Clindor qu'il n'a pas vu depuis dix ans. Il se rend auprès d'Alcandre, un magicien qui lui montre les aventures rocambolesques de son fils. À la fin de l'acte V, Clindor est surpris en compagnie de la princesse Rosine et tué par les hommes de main du prince Florilame, sous les yeux de son père qui ne se doute pas qu'il assiste en vérité à la représentation d'une tragédie.

PRIDAMANT

[...]

Adieu ; je vais mourir, puisque mon fils est mort.

ALCANDRE

D'un juste désespoir l'effort est légitime,
Et de le détourner je croirais faire un crime.
Oui, suivez ce cher fils sans attendre à demain ;
5 Mais épargnez du moins ce coup à votre main ;
Laissez faire aux douleurs qui rongent vos entrailles,
Et pour les redoubler voyez ses funérailles.

(Ici on relève la toile, et tous les comédiens paraissent avec leur portier, qui comptent de l'argent sur une table, et en prennent chacun leur part.)

PRIDAMANT

Que vois-je ? chez les morts compte-t-on de l'argent ?

ALCANDRE

Voyez si pas un d'eux s'y montre négligent.

PRIDAMANT

10 Je vois Clindor ! ah dieux ! quelle étrange surprise !
Je vois ses assassins, je vois sa femme et Lyse !
Quel charme en un moment étouffe leurs discords,
Pour assembler ainsi les vivants et les morts ?

ALCANDRE

Ainsi tous les acteurs d'une troupe comique,
15 Leur poème récité, partagent leur pratique :
L'un tue, et l'autre meurt, l'autre vous fait pitié ;
Mais la scène préside à leur inimitié.
Leurs vers font leurs combats, leur mort suit leurs paroles,
Et, sans prendre intérêt en pas un de leurs rôles,
20 Le traître et le trahi, le mort et le vivant,
Se trouvent à la fin amis comme devant.
Votre fils et son train ont bien su, par leur fuite,
D'un père et d'un prévôt éviter la poursuite ;
Mais tombant dans les mains de la nécessité,
25 Ils ont pris le théâtre en cette extrémité.

PRIDAMANT

Mon fils comédien !

ALCANDRE

D'un art si difficile

Tous les quatre, au besoin, ont fait un doux asile ;

Et, depuis sa prison, ce que vous avez vu,

Son adultère amour, son trépas imprévu,

30 N'est que la triste fin d'une pièce tragique

Qu'il expose aujourd'hui sur la scène publique,

Par où ses compagnons en ce noble métier

Ravissent à Paris un peuple tout entier.

Le gain leur en demeure, et ce grand équipage,

35 Dont je vous ai fait voir le superbe étalage,

Est bien à votre fils, mais non pour s'en parer

Qu'alors que sur la scène il se fait admirer.

PRIDAMANT

J'ai pris sa mort pour vraie, et ce n'était que feinte ;

Mais je trouve partout même sujet de plainte.

40 Est-ce là cette gloire, et ce haut rang d'honneur

Où le devait monter l'excès de son bonheur ?

Texte 2 : Paul Claudel, *Le Soulier de satin*, ou *Le pire n'est pas toujours sûr*. Action espagnole en quatre journées, 1929.

Le Soulier de Satin relate l'amour impossible entre Dona Prouhèze et le capitaine Don Rodrigue, au XVI^e siècle, dans l'Espagne du Siècle d'Or. L'action s'étend sur vingt années. Tombé en disgrâce, Don Rodrigue gagne sa vie en peignant des « feuilles de saints », grossières images pieuses qu'il vend aux matelots qu'il croise. Toute son attention est accaparée par l'Actrice, envoyée par le Roi d'Espagne pour l'humilier. Elle a pour mission de se faire passer pour Marie Stuart, reine d'Angleterre pourtant décapitée le 8 février 1587, et d'engager Rodrigue à venir gouverner avec elle l'Angleterre. Cette scène montre la rencontre de Rodrigue et de l'Actrice.

Quatrième journée, scène 6

L'ACTRICE, DON RODRIGUE, LA CAMERISTE.

L'Actrice sur le proscenium, sans corsage, la gorge et les bras nus. Elle est censée être dans sa loge, en train de se faire parer pour la scène qu'elle va jouer. Un grand miroir devant elle. Sur sa table, parmi les instruments de toilette quelques feuilles de papier froissé. Tous les meubles et accessoires sont rattachés au rideau par des ficelles bien visibles.

LA CAMERISTE, frappant des mains.

5 Ça suffit ! tout est allumé !

L'ACTRICE

Dans la simplicité pour commencer, pour ménager la progression et toutes les nuances. Tout tranquille, tout doux, tout uni, avec un fond douloureux. Simplicité, simplicité ! Une espèce de soumission et de résignation pleine de dignité. (*Posant sa voix :*) La, la, la, la ! Petit pot de beurre ! petit pot de beurre ; les notes du milieu de la voix un peu mates.

10 De la simplicité mais de la grandeur aussi ! Je commence dans une noble simplicité : « Je vous ai convié, Monsieur... »

Elle se reporte aux papiers.

LA CAMERISTE

Madame veut-elle que j'aille lui chercher la brochure ?

L'ACTRICE

15 Il n'y a pas de brochure, Mariette, c'est bien plus beau comme ça. C'est moi qui ai tout à créer, les paroles et la musique. Je lis ma réplique d'avance dans les yeux de mon partenaire.

Il n'y a qu'à bien régler les mouvements, les paroles viennent dessus toutes seules.

Je commence par une espèce de récitatif, mon histoire, un long tissu de fariboles pathétiques, récitées de la voix la plus musicale.

20 Et puis, peu à peu, tous les grands mouvements de l'éloquence et de la passion, les accents de cette reine explorée aux pieds de ce truand, j'espère qu'il est bien hideux et brutal, et de temps en temps une interrogation, un mot, une touchante petite question. C'est cela ! par-ci par-là un rien, une fusée, clair, clair, tendre, touchant, une gentille petite *cocotte* !

Et par derrière, toujours naturellement, le secret féminin, quelque chose de réservé et de sous-entendu.

LA CAMERISTE

25 Oh ! je me cacherais quelque part pour vous voir ! Oh ! si Madame est aussi belle que l'autre soir, ce sera épatant ! Je ne savais où me fourrer ! j'en ai pleuré toute la nuit !

(Là-dessus, le rideau se lève, entraînant dans les airs le miroir, la table de toilette et tout le fournement.)

O mon Dieu, qu'est-ce qui arrive ?

L'ACTRICE

30 Nous sommes de l'autre côté du rideau ! Sans y faire attention nous avons passé de l'autre côté du rideau et l'action a marché, sans nous ! O mon Dieu, quelqu'un a pris mon rôle ! Je me sens toute nue ! Dépêchons-nous de nous remettre là dedans et nous finirons bien par sortir par un bout ou par l'autre !

35 *Elles sortent. Le rideau en se levant a découvert l'Actrice (une autre, tenant le même rôle), le col et les bras nus, en train de peindre à une table, un verre plein d'eau sale devant elle, et Rodrigue au-dessus d'elle lui donnant des indications.*

DON RODRIGUE

C'est un grand honneur que me fait Votre Majesté en consentant ainsi à travailler sur mes indications.

L'ACTRICE, sans lever les yeux.

40 Vous feriez mieux de me dire si c'est vert ou bleu que vous voyez le parapluie. Moi, je le vois gros bleu.

Texte 3 : Les Bonnes, Jean Genet, 1947.

Claire et Solange sont deux sœurs, domestiques au service de Madame, une riche bourgeoise. Au cours de cérémonies où Claire prend le rôle de Madame, et Solange celui de Claire, elles mettent en scène l'assassinat de leur patronne. Avant le début de l'action, Claire a rédigé une fausse lettre de dénonciation pour faire emprisonner Monsieur, l'amant de Madame.

SOLANGE : Je vous hais ! Je vous méprise. Vous ne m'intimidez plus. Réveillez le souvenir de votre amant, qu'il vous protège. Je vous hais ! Je hais votre poitrine pleine de souffles embaumés. Votre poitrine... d'ivoire ! Vos cuisses... d'or ! Vos pieds... d'ambre ! (*Elle crache sur la robe rouge.*) Je vous hais !

5 **CLAIRE**, *suffoquée* : Oh ! oh ! Mais...

SOLANGE, *marchant sur elle* : Oui Madame, ma belle Madame. Vous croyez que tout vous sera permis jusqu'au bout ? vous croyez pouvoir dérober la beauté du ciel et m'en priver ? Choisir vos parfums, vos poudres, vos rouges à ongles, la soie, le velours, la dentelle et m'en priver ? Et me prendre le laitier ? Avouez ! Avouez le laitier ! Sa jeunesse, sa fraîcheur vous troublent, n'est-ce pas ? Avouez le laitier. Car Solange vous emmerde !

10

CLAIRE, *affolée* : Claire ! Claire !

SOLANGE : Hein ?

CLAIRE, *dans un murmure* : Claire, Solange, Claire.

SOLANGE : Ah ! oui, Claire. Claire vous emmerde ! Claire est là, plus claire que jamais.

15 Lumineuse !

Elle gifle Claire.

CLAIRE : Oh ! oh ! Claire... vous... oh !

SOLANGE : Madame se croyait protégée par ses barricades de fleurs, sauvée par un exceptionnel destin, par le sacrifice. C'était compter sans la révolte des bonnes. La voici qui monte, Madame. Elle va crever et dégonfler votre aventure. Ce monsieur n'était qu'un triste voleur et vous une...

20

CLAIRE : Je t'interdis !

SOLANGE : M'interdire ! Plaisanterie ! Madame est interdite. Son visage se décompose. Vous désirez un miroir ?

Elle tend à Claire un miroir à main.

25 **CLAIRE**, *se mirant avec complaisance* : J'y suis plus belle ! Le danger m'auréole, Claire, et toi tu n'es que ténèbres...

SOLANGE : ... infernales ! Je sais. Je connais la tirade. Je lis sur votre visage ce qu'il faut vous répondre et j'irai jusqu'au bout. Les deux bonnes sont là — les dévouées servantes ! Devenez plus belle pour les mépriser. Nous ne vous craignons plus. Nous sommes enveloppées, confondues dans nos exhalaisons, dans nos fastes, dans notre haine pour vous. Nous prenons forme, Madame. Ne riez pas. Ah ! surtout ne riez pas de ma grandiloquence...

30

CLAIRE : Allez-vous-en.

SOLANGE : Pour vous servir, encore, Madame ! Je retourne à ma cuisine. J'y retrouve mes gants et l'odeur de mes dents. Le rot silencieux de l'évier. Vous avez vos fleurs, j'ai mon évier. Je suis la bonne. Vous au moins vous ne pouvez pas me souiller. Mais vous ne l'emporterez pas en paradis. J'aimerais mieux vous y suivre que de lâcher ma haine à la porte. Riez un peu, riez et priez vite, très vite ! Vous êtes au bout du rouleau ma chère ! (*Elle tape sur les mains de Claire qui protège sa gorge.*) Bas les pattes et découvrez ce cou fragile. Allez, ne tremblez pas, ne frissonnez pas, j'opère vite et en silence. Oui, je vais retourner à ma cuisine, mais avant je termine ma besogne.

40

Elle semble sur le point d'étrangler Claire. Soudain un reveille-matin sonne. Solange s'arrête. Les deux actrices se rapprochent, émues, et écoutent, pressées l'une contre l'autre.

Document iconographique : René Magritte, *La Reproduction interdite*, 1937.
Huile sur toile, 79 x 65 cm, Musée Boijmans van Beuningen, Rotterdam.



Présentation, enjeux et problématisation du dossier

Inscrit dans l'objet d'étude « Le texte est sa représentation théâtrale du XVII^e siècle à nos jours », le dossier rassemble des œuvres qui interrogent la frontière entre le vrai et le faux grâce au procédé de la mise en abyme. Les œuvres balaient un spectre de traitements et de registres qui va du comique (la fin heureuse et l'éloge du théâtre chez Corneille, et avec chez Claudel une dimension burlesque) à l'étrange surréalisant (Lynch et Magritte) en passant par un registre bien moins défini, mêlant tragique et comique dans une langue majestueuse chez Genet (le rituel de Claire et Solange chez Genet). L'enjeu de la réception émotionnelle du spectacle par les personnages, à la fois acteurs et spectateurs de ce qui se joue sous nos yeux, se trouve aussi au cœur du dossier. Les personnages sont chaque fois *saisis* d'une puissante émotion et éprouvent même chez Lynch un ravissement extatique : les deux jeunes femmes pleurent, leur corps est agité de soubresauts.

Le dossier pose tout autant la question des rapports entre le réel et la représentation, au travers d'une grille de lecture venue de la tradition baroque. Si le jury n'attendait pas que le mot « baroque » apparaisse coûte que coûte dans l'exposé du candidat, il était toutefois indispensable que les grandes idées associées à cette notion soient exploitées d'une manière ou d'une autre : confusion entre le vrai et le faux, le réel et sa représentation, motif du *theatrum mundi*, mise en abyme, mélange des registres. Peu de candidats se sont montrés capables de replacer précisément les différents extraits dans l'histoire de la littérature et des arts et de montrer comment chacun des auteurs actualise au XX^e siècle (sauf Corneille, bien sûr) cette tradition vieille de plusieurs siècles pour interroger à la fois l'art du théâtre et les images. Nous avons valorisé celles et ceux qui ont mobilisé des connaissances historiques précises.

Le baroque apparaît donc ici comme l'outil qui permet d'interroger certaines spécificités du cinéma et de la scène, dans une démarche réflexive et « moderne ». Par ailleurs, le dossier invite les candidats à réfléchir aux liens entre le cinéma et le théâtre, et chacun des extraits de ce dossier — sauf *L'Illusion comique* — marque une nette prédilection pour le trouble du faux plutôt que pour la netteté du vrai. Nous avons apprécié les exposés qui manifestaient une approche fine et nuancée, attentive aux singularités de chaque extrait.

Sans nécessairement en passer par le mot « baroque », il fallait donc aborder le corpus par les trois grandes perspectives qu'il ouvrait : la confusion du vrai et du faux (ou du réel et de sa représentation, donc du monde et du théâtre) par la mise en abyme, l'interrogation sur la nature trompeuse des images et de la représentation et le trouble voire le ravissement émotionnel des personnages sous l'empire de cette confusion. La mise en abyme devenait alors la forme qui *renverse* nos grilles de lecture et d'intellection du réel.

Développement de la séquence pédagogique

Les élèves ont eu l'occasion d'aborder le théâtre classique du XVII^e siècle en 2nde. Le programme de 1^{ère} met quant à lui l'accent sur la question de la représentation et balaie une période historique beaucoup plus large, ce qui a l'avantage d'offrir une vraie liberté pédagogique. Aussi peut-il être judicieux de resituer cette séquence pédagogique dans la continuité du programme de 2nde en effectuant quelques rappels d'histoire littéraire. Il n'était pas nécessaire d'exploiter les extraits du corpus dans leur ordre chronologique car la séquence puise surtout au XX^e siècle ; il nous a donc semblé plus efficace de concevoir une progression pédagogique fondée sur les enjeux majeurs du corpus et leurs variations dans chaque extrait. Nous avons fondé l'ordre des séances (et d'exploitation des différents textes) sur la présence de certains motifs : le miroir de Magritte fait écho au dispositif magique de Pridamant ; la facture baroque de *L'Illusion comique* dialogue avec le contexte de l'action du *Soulier de satin* dont le motif de la scène inversée se prolonge chez Lynch (l'extrait filmique permettant d'apporter une respiration au milieu de textes difficiles) ; enfin c'est l'émotion vive dont les jeunes femmes sont le siège qui fait le lien entre *Les Bonnes* et *Mulholland Drive*. La séquence que nous proposons

ici se compose de 7 séances (10 heures), les deux dernières étant respectivement une séance d'évaluation écrite, avec un commentaire littéraire pour préparer les élèves à l'écrit des épreuves anticipées de français au baccalauréat (EAF) et une séance décrochée consacrée au baroque dans les arts plastiques.

Dans la mesure où le dossier, grâce à la mise en abyme, interroge les puissances du faux, l'indistinction entre réel et représentation et les troubles provoqués par cette confusion, la première séance (1 heure) sera consacrée à un travail autour du document iconographique (*La Reproduction interdite* de Magritte). L'enseignant évoque d'abord avec la classe l'impression d'étrangeté du tableau et amène les élèves à formuler de manière précise l'origine de cette impression : le miroir ne montre que le dos du personnage, certes, mais le minimalisme délibéré de la toile accentue aussi l'atmosphère de rêve du tableau. Il attire aussi leur attention sur le détail de l'œuvre, à savoir le reflet du livre, qui lui est bien inversé, ce qui nous permet d'affirmer que la représentation obéit ici à des lois contradictoires. Une troisième question permet à l'enseignant de diriger l'attention des élèves sur l'*image* (à savoir, ici, ce qui apparaît dans le miroir) : quel élément dans le tableau nous y renvoie explicitement ? Le miroir bien sûr, qui *dédouble* les objets en images et qui non seulement montre un reflet impossible mais ne fait rien apparaître d'autre que ce que la toile montre déjà : la silhouette vue de dos du personnage. Autrement dit, le miroir représenté par Magritte ne figure rien d'autre que la toile elle-même, dans une vertigineuse tautologie où l'image redouble ce que la toile accomplit, à moins que ce ne soit l'inverse. On peut songer à la tradition du tableau comme fenêtre issue de la Renaissance, et au fait qu'elle soit ici corrompue : il n'y a rien à voir dans ce miroir. Le cadre a beau être ouvert, il est en réalité fermé sur une couleur volontairement terne, décevante. Le miroir fait écho aux diverses occurrences de miroir dans les textes, ou au dispositif magique de *L'Illusion comique*, et il peut éventuellement rappeler *Les Ménines* de Vélasquez (si l'on prend en compte non seulement la présence du miroir dans la toile mais aussi l'hypothèse que formule Daniel Arasse : toute la scène serait peinte depuis un miroir), ou encore *Les Époux Arnolfini* de Van Eyck. À partir de ce travail de réflexion collectif, l'enseignant et les élèves explicitent, dans une trace écrite, les grandes perspectives qui guideront la séquence : la mise en abyme d'abord, avec l'idée d'une toile représentant à la fois l'image et l'objet qui la produit (le miroir), l'interrogation sur la nature trompeuse des images et de la représentation (l'image en miroir est identique à l'image peinte) ensuite, et enfin l'étrangeté et le trouble produits par ces images. On pourra aussi évoquer le livre représenté, *Les Aventures d'Arthur Gordon Pym* d'Edgar Allan Poe. La consonance du nom du personnage évoque bien sûr celle du nom de l'auteur ; comme dans les textes, la fiction semble la doublure fantastique du réel. Parce que le roman de Poe explore le divorce des apparences et de la réalité, il donne une clé de lecture à la toile de Magritte, et la disparition de Pym dans la blancheur terminale du paysage arctique invite le lecteur du roman à questionner la nature des images produites par un écrivain. La blancheur de l'œuvre de Poe a pu être interprétée, au cours de l'histoire de la réception du roman, comme une métaphore de la page blanche avec laquelle l'écrivain se bat, ou comme un vide de la signification qui laisse le héros et le lecteur devant une énigme insondable, insoluble, profondeur factice derrière laquelle il n'y a rien à débusquer. N'est-ce pas précisément ce que réalisent, en images, le tableau de Magritte avec son miroir qui duplique la toile, ou la scène de *music hall* de Lynch et ses rideaux qui n'ouvrent sur aucune solution à l'énigme ?

Une deuxième séance (2 heures) explore ces enjeux à partir de la scène finale de *L'Illusion comique* de Corneille. L'enseignant demande à deux élèves de lire les répliques de Pridamant et d'Alcandre, au besoin en leur donnant quelques indications de ton. C'est l'occasion d'un éventuel rappel des quelques règles de lecture du vers classique. Une première question permet aux élèves de s'interroger sur le genre de la pièce à partir de leurs connaissances de 2^{nde} puis d'expliciter le changement de registre qui se joue dans cette scène, du tragique au comique : « Adieu ; je vais mourir, puisque mon fils est mort. » puis « Que vois-je ? chez les morts

compte-t-on de l'argent ? » et « Voyez si pas un d'eux s'y montre négligent. » Après un rappel rapide sur le genre de la tragi-comédie, l'enseignant propose aux élèves de jouer la scène, texte en main, avec pour tâche de faire entendre nettement le jeu des registres. La suite de la séance visera à expliciter le dispositif scénique imaginé par Corneille, en s'aidant au besoin du tableau et/ou d'un rétroprojecteur, et en montrant qu'Alcandre et Pridamant sont autant spectateurs que personnages. Les élèves réemploieront la notion de mise en abyme pour montrer qu'elle participe ici d'un dévoilement de l'illusion théâtrale plutôt que de la production de faux-semblants. Pour conclure cette première heure, l'enseignant invite les élèves à faire un rapprochement entre le dispositif scénique imaginé par Corneille et l'enchâssement des images peint par Magritte.

Lors de la deuxième heure, on procède à une lecture analytique du texte qui s'appuiera sur les éléments scéniques dégagés lors de la première heure. En observant également le jeu sur les modalités verbales et l'expression de l'émotion dans un contexte pré-classique, et en analysant la manière dont coexistent tragique et comique ainsi que la présence marquée du spectaculaire et du romanesque dans le genre hybride de la tragi-comédie, on montrera que la scène propose un éloge du théâtre et de l'illusion théâtrale qui n'interdit pas son dévoilement final, qui sépare nettement le vrai du faux (contrairement à la toile de Magritte) et qui se comprend dans le contexte des intenses débats théoriques sur les spectacles qui agitent le XVII^e siècle et qui accompagnent la formation du canon classique. Il s'agira de montrer que se formule ici, de manière éclatante (comique, virtuosité verbale, coup de théâtre inattendu) et à l'aide de toutes les ressources de la scène, une vision moralement positive des spectacles de théâtre et du métier de comédien et que cette scène finale constitue aussi, en acte, une célébration de la virtuosité dramaturgique. Notons aussi que c'est la parole, donc l'instrument privilégié du théâtre du XVII^e siècle, qui se charge de débrouiller le vrai du faux avec la dernière réplique d'Alcandre. On pourra envisager, en guise de conclusion, un point d'histoire littéraire pour resituer baroque et classicisme dans le XVII^e siècle et montrer que *L'Illusion comique* est créée à un moment charnière où le baroque touche à sa fin tandis que les principes classiques commencent à être débattus et formulés.

Une troisième séance (1 heure) est consacrée à l'extrait du *Soulier de satin*. On travaillera à faire repérer aux élèves ce qui dénonce par avance l'artificialité de la scène : le miroir, les ficelles, la répétition par l'Actrice de la scène à venir. La scène à laquelle on assiste est la répétition ou la coulisse de la véritable scène attendue, où l'Actrice se fera passer devant Rodrigue pour Marie Stuart. En raison de sa difficulté, on traitera ce texte comme un texte complémentaire plutôt que comme l'objet d'une lecture analytique. Par ailleurs, insérer un texte complémentaire ici permet aussi de faire respirer la séquence et de donner un rythme au cours. Nous précisons ainsi à l'usage des impétrants qu'une séquence pédagogique ne saurait être une simple suite d'études analytiques et qu'il faut varier les modes d'approche des textes. On commencera par repérer chez Claudel une particularité : l'essentiel du texte est constitué d'une série d'instructions que l'Actrice se donne à elle-même pour jouer la scène et d'un commentaire par anticipation de la part de la camériste (« ce sera épatant ! », l. 26). La précision minutieuse de ce commentaire peut nous mener à réinvestir la question du registre, à travers celle de l'émotion théâtrale. Mais cette première scène est parasitée par la seconde, révélée par un lever de rideau intempestif, ce qui fait basculer la scène dans la mise en abyme. On prendra le temps d'expliciter l'espace mis en scène ici : le proscenium que l'on voit au début est en fait une coulisse ; nous assistons à cette scène comme si nous regardions le spectacle depuis les coulisses. Il y a donc un renversement des coordonnées ordinaires de l'espace théâtral mais plus encore, l'espace théâtral conçu par Claudel intègre une double perspective : depuis les gradins et depuis les coulisses. Dans cet extrait du *Soulier*, c'est la simultanéité de ces deux perspectives, qui ne peuvent coexister ordinairement sur une scène, qui trouble notre perception

du réel et de la représentation. Contrairement à *L'illusion comique*, il n'y a plus ici ni vrai ni faux.

La quatrième séance (1 heure) est consacrée à l'analyse filmique. Le premier visionnage de l'extrait filmique est suivi d'un temps d'échange pour que les élèves repèrent l'étrangeté qui se dégage de cette scène. On pourra la rapprocher de la toile de Magritte. Le deuxième visionnage sera guidé par un bref questionnaire : « Par quels mots, autres que ceux formulés lors de l'échange précédent, qualifieriez-vous l'atmosphère générale de cet extrait ? », « Quels éléments techniques et de mise en scène contribuent à créer cette atmosphère spécifique ? » et « Que raconte cet extrait ? ». En guise de porte d'entrée, dans l'extrait, on se concentrera d'abord sur sa dimension onirique, due au clair-obscur du chef-opérateur Peter Deming et à la musique de Badalamenti. Cette atmosphère nous introduit à une sorte d'énigme, une scène sans fonction dramatique, qui raconte assez peu de choses et nous expose simplement aux déroutantes puissances du faux. On pourra s'appuyer sur le fait que cette absence d'action sera probablement déroutante pour des élèves de 1^{ère} (on s'attend pourtant à ce que quelque chose se produise, car la musique crée une tension palpable !)

L'idée d'*entrée dans un univers parallèle* où la frontière du vrai et du faux vole en éclats, voire dans un lieu venu d'un autre film (puisque les rideaux rouges viennent d'un autre décor familier des amateurs de Lynch, celui de la loge noire de *Twin Peaks* ; la scène est un passage secret vers un autre univers lynchien), peut faire office de piste de lecture : on peut l'étayer en analysant le premier plan, où la caméra signale intensément sa présence, puis le deuxième plan qui en prolonge d'une certaine façon le mouvement. Si l'on en croit le raccord entre les deux mouvements, le panoramique semble en effet nous conduire de la porte du club, située au rez-de-chaussée, à la scène qui dès lors serait située en sous-sol, comme si nous pénétrions dans un univers infernal. Le magicien, avec son accent et sa gestuelle à la fois maîtrisée, artificielle et grandiloquente, est une sorte de diable d'opérette d'autant plus inquiétant qu'il est ridicule (on pourra faire le parallèle avec l'effrayant « Mystery Man » de *Lost Highway*). La mise en abyme est donc peut-être ici plus littérale que figurée ! Pour étayer l'idée, l'enseignant pourra jouer sur le mystère et passer la suite immédiate de l'extrait : de retour chez elles, les deux femmes observent la boîte bleue qu'elles viennent de trouver dans le sac de Betty mais celle-ci disparaît mystérieusement du récit à la faveur d'un recadrage et Rita, en ouvrant la boîte, est littéralement *aspirée* dans un monde « renversé ».

L'analyse tâchera ensuite de déplier les complexités de l'extrait pour le rendre intelligible, faire sentir aux élèves le plaisir de son mystère persistant et le rattacher aux enjeux du dossier — le tout dans le but d'interpréter le jeu des rapports instables entre le vrai et le faux, mais aussi le réel et l'imaginaire, le réel et le rêve. Le magicien rappelle que tout est enregistré et, en effet, nous en sommes (avec les personnages) les témoins oculaires, bien que nous doutions en permanence de ce que nous voyons et entendons. L'absence de coupe, si ce n'est pour insérer des plans des deux femmes, la longue focale et le mouvement de la caméra qui suit le personnage nous immergent dans l'action : c'est faux mais nous y croyons. Simultanément nous constatons que la partition qui joue en coulisse obéit au doigt et à l'œil du magicien (et à sa voix). Par ailleurs, la réplique « *It's all recorded* » est immédiatement contredite par la salve de notes du trompettiste, qui n'est d'ailleurs pas un comédien mais un musicien, Conte Candoli, qui a connu son petit succès dans les années 1960 (le caméo, invisible, va dans le sens du faux). Il y a donc une contradiction entre la mise en scène spectaculaire du faux et celle de la performativité des gestes du personnage, qui semblent nous dire : « c'est vrai puisque ça a lieu devant vous ». La caméra nous tient à distance de la scène en adoptant le point de vue des gradins, en alternant plans d'ensemble sur la scène en focale courte et plans resserrés en longue focale (laquelle projette notre regard sur la scène tout en nous maintenant à distance). Cela nous empêche d'accéder au fin mot de l'énigme : nous devons nous contenter de ce que nous voyons. La scène pivote tout de même autour d'un élément qui, lui, ne laisse pas de prise au doute :

l'émotion authentique de Rita et de Betty que Lynch scrute en gros plans, et qui se transmet « électriquement » au spectateur, contre celle, fausse et suggérée par une larme factice, de Rebecca Del Rio.

Par ailleurs, l'extrait réinvestit toute une imagerie venue des premiers temps du grand-guignol, du cinéma et du surréalisme : possession hypnotique (Soupault et Breton disaient du cinéma qu'il était un magnétiseur), éclair, trucages voyants (la disparition du magicien en surimpression) — le tout dans une mise en scène maniériste, aux éclairages bleutés et aux clair-obscurs prononcés, gages de l'atmosphère de mystère de cet extrait. En abordant la question de l'imagerie, on pourra rapprocher l'extrait de la toile de Magritte.

Il serait intéressant de rapprocher l'extrait filmique de *L'Illusion comique* et de faire remarquer aux élèves qu'il y a chez Corneille une forme de pré-cinéma, ou d'intuition vague du dispositif cinématographique, venue certainement de la *camera obscura*. Sans entrer dans ces formulations, on pourra simplement les amener à dire que la manière dont Alcandre fait voir les aventures de son fils à Pridamant s'apparente à du cinéma et les pousser à imaginer un dispositif scénique réalisable : avec un jeu de miroirs, avec un écran et un projecteur, etc.

Dans une cinquième séance (2 heures), on étudiera l'extrait des *Bonnes*. On le reliera immédiatement à l'extrait filmique à travers la question de l'émotion vécue devant un faux qui semble vrai : le geste de Claire et Solange à la fin de l'extrait (dernière didascalie) est similaire à celui de Betty et Rita à la fin de la scène. Afin de préparer l'étude du texte et sa lecture analytique, on demandera aux élèves d'expliquer ce qui, dans cette scène, diffère des extraits vus précédemment. Il s'agira de les amener à comprendre que, contrairement à ce que l'on observe chez Lynch, Corneille et Claudel, l'action ici a bien lieu, portée par une parole toute en exclamations. Le drame est tout ce qu'il y a de plus réel, seuls les rôles ont été déplacés, dans une version gauchie de la réalité. Le meurtre va s'accomplir et s'il n'est pas réel à proprement parler, c'est tout simplement parce qu'il s'interrompt, pas parce qu'il est faux. C'est ce qui explique la dimension trouble du rituel de Claire et Solange.

La perspective d'étude choisie sera la question du rituel comme moment à la fois vrai et faux, et la question de sa théâtralité. Il s'agira de montrer que la théâtralité outrée du rituel des bonnes travestit le réel, c'est-à-dire le réinvente alors même que tout ce qui a lieu sur scène reste rigoureusement vrai. Pour mettre en évidence la dimension rituelle, on sera attentif aux indices textuels qui nous disent que cette scène se répète de jour en jour, qu'elle est écrite (l. 28). Il faut aussi montrer en quoi le déplacement (et non pas l'inversion : Solange devient Claire, Claire devient Madame) des rôles trouble de manière très particulière la limite entre le vrai et le faux. L'action, tout en étant factice, demeure adéquate au réel puisque l'une des sœurs continue de jouer le rôle d'une bonne.

On pourra, dans des exercices autour de l'image, de la métaphore et du lexique, travailler sur le caractère flamboyant de la langue de Genet, ses feux d'artifice baroques, et montrer en même temps (sans l'exagérer) la dimension de lutte des classes que recouvre cette langue : c'est parce que les bonnes s'approprient un langage travaillé et littéraire en imitant leur ennemie qu'elles s'en émancipent, tout en en restant prisonnière. Un candidat, proposant un bon exposé sur ce dossier, a suggéré le plan de commentaire littéraire suivant, qui nous a semblé de bonne facture pour une classe de 1^{ère}.

I. La relation d'amour et de haine qui lie Madame et les bonnes telle qu'elle se manifeste au travers de leur jeu. Il s'agit de montrer ici que la dramaturgie et la parole théâtrale reposent sur un élan de rage et d'amour mêlés.

II. Le sublime de la parole, que Genêt prête aux bonnes, dans un affrontement entre le sublime et le vil.

III. Le rituel comme perturbation de la frontière entre le vrai et le faux.

Pour accompagner cet extrait, on pourra donner en texte complémentaire un extrait de « Comment jouer *Les Bonnes* », que Genet a écrit pour guider la mise en scène de sa pièce, et discuter avec les élèves des enjeux de la représentation. De quelle liberté le metteur en scène dispose-t-il ? Doit-il être fidèle au texte, comme le recommandaient Antoine Vitez ou Jean Vilar, comme le voulait aussi Genet quant à son texte ? Le metteur en scène est-il tenu de respecter les intentions de l'auteur s'il les formule, et que faire s'il ne les a pas formulées ? L'auteur a-t-il un droit moral sur son texte dès lors que celui-ci est porté à la scène ?

Dans la sixième séance (2 heures), consacrée à l'évaluation, l'enseignant proposera comme exercice le commentaire littéraire d'un extrait du *Balcon* de Jean Genet, en proposant aux élèves d'écrire l'introduction, le plan et une partie de leur choix seulement, compte tenu de la durée réduite par rapport à l'épreuve du baccalauréat. Cette pièce, usant de procédés similaires à ceux des *Bonnes*, permettra aux élèves de réinvestir les connaissances acquises lors de cette séquence. Si cette dernière tombe dans l'année à proximité d'un bac blanc, on pourra concevoir un vrai sujet de type bac avec un corpus de trois ou quatre textes, une question sur le corpus et trois exercices d'écriture au choix (écriture d'invention, commentaire littéraire, dissertation).

Enfin, on pourra conclure cette séquence pédagogique par une séance décrochée (1 heure), orientée vers l'histoire des arts et des idées, où l'on pourrait revenir sur le baroque dans les arts plastiques, et montrer comment cette période de l'histoire de la peinture et de la littérature s'est prolongée dans les siècles qui ont suivi. On pourra ainsi travailler autour des *Ménines* (1656) de Vélasquez (et par exemple de sa reprise par Picasso), ou de *La vie est un songe* (1635) de Calderon, pièce exactement contemporaine de *L'illusion comique*. Ce pourrait être également l'occasion d'aborder rapidement le Siècle d'or espagnol pour expliciter le contexte de l'action du *Soulier de satin*.

2) Du dossier comme corpus à l'analyse de chacun de ses composants.

Ce deuxième traitement de sujet se concentrera plus particulièrement sur les rapports entre le dossier problématisé en tant qu'ensemble cohérent et l'analyse de l'extrait, des textes et du document iconographique. Nous produisons d'abord le sujet tel qu'il fut remis au candidat, puis son traitement.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Séquence filmique : Fritz Lang, *Le Testament du Docteur Mabuse*, 1933.

Texte 1 – Gaston Leroux, *Le Mystère de la chambre jaune*, 1907.

Texte 2 – Maurice Leblanc, *L'Aiguille creuse*, 1909.

Texte 3 – Arthur Conan Doyle, *La Vallée de la peur*, 1915.

Document iconographique – Lee Falk et Phil Davis, *Mandrake the Magician*, Kings Comics, 1967.

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture 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 4^e en vous inscrivant dans l'entrée de programme « Individu et société : confrontation de valeurs ? ».

Le

Signature du candidat :

Séquence filmique.

Fritz Lang, *Le Testament du Docteur Mabuse (Das Testament des Dr. Mabuse)*, 1933, Allemagne, 122 minutes.

Durée : 5 minutes 54 secondes.

Situation :

La scène intervient au milieu du film. L'un des adjoints du commissaire Lohmann vient de comprendre le sens de la mystérieuse inscription laissée sur une vitre par Hofmeister, un ancien lieutenant qui enquêtait sur de faux monnayeurs et qui, après avoir téléphoné au commissaire, a été retrouvé fou et interné dans l'hôpital du Docteur Baum (l'homme visible dans la dernière partie de l'extrait). Le Docteur Mabuse dont il est fait état et dont on voit le cadavre au milieu de l'extrait était déjà le héros négatif d'un film de Fritz Lang sorti en 1922, *Docteur Mabuse, le Joueur*. C'est encore lui qui commande la pègre dans ce film, à ceci près que ses agents ne le voient jamais, puisqu'il leur transmet ses ordres par écrit ou via le téléphone. Thomas Kent, le personnage apparaissant dans une cave au milieu de l'extrait, est un des membres de son gang pris par le repentir ; la « section 2-B » dont il est fait mention est la branche de l'organisation chargée des exécutions. Le Docteur Baum, lui, est depuis le début du film fasciné par le génie de Mabuse, dont, lors d'un cours à l'université, il a diffusé des photographies le montrant enfermé dans sa chambre, affairé à griffonner un texte illisible sur des feuillets éparpillés : son « testament ».

Fiche technique :

Réalisation : Fritz Lang

Scénario : Fritz Lang et Thea Von Harbou, d'après un personnage de roman créé par Norbert Jacques

Directeur de la photographie : Karl Vash

Monteur : Conrad von Molo, Lothar Wolff

Interprètes :

Rudolf Klein-Rogge : Docteur Mabuse

Oscar Beregi : Docteur Baum

Otto Wernicke : Commissaire Lohmann

Gustav Diessl : Thomas Kent

Texte 1 : Gaston Leroux, *Le Mystère de la chambre jaune*, deuxième partie, « Le secret de Mlle Strangerson », Chapitre 9, « Où Joseph Rouletabille apparaît dans toute sa gloire », 1907.

Le jeune reporter Joseph Rouletabille et son ami l'avocat Sainclair, narrateur de l'histoire, ont mené l'enquête sur l'attaque subie par Mathilde Stangerson dans la « chambre jaune ». En cette fin de roman, qui se passe au tribunal lors d'un procès où Robert Darzac, le fiancé de la victime, est le principal suspect, Rouletabille révèle enfin le nom du coupable : l'enquêteur de police Frédéric Larsan, présent sur les lieux depuis le début de l'affaire, dont Rouletabille apprend au public qu'il n'est autre que le célèbre Ballmeyer.

Vous pensez si cette suspension d'audience fut mouvementée. Le public avait de quoi s'occuper. Ballmeyer ! On trouvait, décidément, le gamin « épatant » ! Ballmeyer ! Mais le bruit de sa mort avait couru, il y avait, de cela, quelques semaines. Ballmeyer avait donc échappé à la mort comme, toute sa vie, il avait échappé aux gendarmes. Est-il nécessaire que je rappelle ici les hauts faits de Ballmeyer ? Ils ont, pendant vingt ans, défrayé la chronique judiciaire et la rubrique des faits divers ; et, si quelques-uns de mes lecteurs ont pu oublier l'affaire de la « Chambre Jaune », ce nom de Ballmeyer n'est certainement pas sorti de leur mémoire. Ballmeyer fut le type même de l'escroc du grand monde ; il n'était point de gentleman plus gentleman que lui ; il n'était point de prestidigitateur plus habile de ses doigts que lui ; il n'était point d'« apache¹ », comme on dit aujourd'hui, plus audacieux et plus terrible que lui. Reçu dans la meilleure société, inscrit dans les cercles les plus fermés, il avait volé l'honneur des familles et l'argent des pontes avec une maestria qui ne fut jamais dépassée. Dans certaines occasions difficiles, il n'avait pas hésité à faire le coup de couteau ou le coup de l'os de mouton. Du reste, il n'hésitait jamais, et aucune entreprise n'était au-dessus de ses forces. Étant tombé une fois entre les mains de la justice, il s'échappa, le matin de son procès, en jetant du poivre dans les yeux des gardes qui le conduisaient à la cour d'assises. On sut plus tard que, le jour de sa fuite, pendant que les plus fins limiers de la Sûreté étaient à ses trousses, il assistait, tranquillement, nullement maquillé, à une « première » du Théâtre-Français. Il avait ensuite quitté la France pour travailler en Amérique, et la police de l'État d'Ohio avait, un beau jour, mis la main sur l'exceptionnel bandit ; mais, le lendemain, il s'échappait encore... Ballmeyer, il faudrait un volume pour parler ici de Ballmeyer, et c'est cet homme qui était devenu Frédéric Larsan !... Et c'est ce petit gamin de Rouletabille qui avait découvert cela !... Et c'est lui aussi, ce moutard, qui, connaissant le passé d'un Ballmeyer, lui permettait, une fois de plus, de faire la nique à la société, en lui fournissant le moyen de s'échapper ! À ce dernier point de vue, je ne pouvais qu'admirer Rouletabille, car je savais que son dessein était de servir jusqu'au bout M. Robert Darzac et Mlle Stangerson en les débarrassant du bandit *sans qu'il parlât*.

On n'était pas encore remis d'une pareille révélation, et j'entendais déjà les plus pressés de s'écrier : « En admettant que l'assassin soit Frédéric Larsan, cela ne nous explique pas comment il est sorti de la Chambre Jaune !... » quand l'audience fut reprise.

¹ Terme d'argot pour désigner les voyous et petits truands parisiens apparus lors de la Belle Époque.

Texte 2 : Maurice Leblanc, *L'Aiguille creuse*, chapitre 2, « Isidore Beautrelet, élève de rhétorique », 1909.

Dans cette aventure d'Arsène Lupin, son opposant traditionnel, l'inspecteur Ganimard, est secondé par le jeune Isidore Beautrelet, introduit lors du premier chapitre dans lequel il aidait la police à inspecter la scène d'un crime commis dans un château normand. L'autre adversaire classique du gentleman-cambrioleur – c'est ainsi qu'aime à se présenter Lupin –, Herlock Sholmès, n'apparaît qu'à la fin du livre, une fois découvert le site auquel correspond le « secret de l'aiguille creuse » après lequel tous n'en finissent pas de courir. Quand débute cet extrait, Isidore Beautrelet s'est fait connaître du grand public grâce à l'article d'un journaliste rouennais ayant rapporté son rôle dans l'élucidation du premier mystère.

On se passionna. Du jour au lendemain, Isidore Beautrelet fut un héros, et la foule, subitement engouée, exigea sur son nouveau favori les plus amples détails. Les reporters étaient là. Ils se ruèrent à l'assaut du lycée Janson-de-Sailly, guettèrent les externes au sortir des classes et recueillirent tout ce qui concernait, de près ou de loin, le nommé Beautrelet ; et l'on apprit la réputation dont jouissait
5 parmi ses camarades celui qu'ils appelaient le rival d'Herlock Sholmès. Par raisonnement, par logique et sans plus de renseignements que ceux qu'il lisait dans les journaux, il avait, à diverses reprises, annoncé la solution d'affaires compliquées que la justice ne devait débrouiller que longtemps après lui. C'était devenu un divertissement au lycée Janson-de-Sailly que de poser à Beautrelet des questions ardues, des problèmes indéchiffrables, et l'on s'émerveillait de voir avec quelle sûreté
10 d'analyse, au moyen de quelles ingénieuses déductions, il se dirigeait au milieu des ténèbres les plus épaisses. Dix jours avant l'arrestation de l'épicier Jorisse, il indiquait le parti que l'on pouvait tirer du fameux parapluie. De même, il affirmait dès le début, à propos du drame de Saint-Cloud, que le concierge était l'unique meurtrier possible.

Mais le plus curieux fut l'opuscule que l'on trouva en circulation parmi les élèves du lycée,
15 opuscule signé de lui, imprimé à la machine à écrire et tiré à dix exemplaires. Comme titre : ARSÈNE LUPIN, *sa méthode, en quoi il est classique et en quoi original* – suivi d'un parallèle entre l'humour anglais et l'ironie française.

C'était une étude approfondie de chacune des aventures de Lupin, où les procédés de l'illustre cambrioleur nous apparaissaient avec un relief extraordinaire, où l'on nous montrait le mécanisme même de ses façons d'agir, sa tactique toute spéciale, ses lettres aux journaux, ses menaces, l'annonce de ses vols, bref, l'ensemble des trucs qu'il employait pour « cuisiner » la victime choisie et la mettre dans un état d'esprit tel, qu'elle s'offrait presque au coup machiné contre elle et que tout s'effectuait pour ainsi dire de son propre consentement.
20

Et c'était si juste comme critique, si pénétrant, si vivant, et d'une ironie à la fois si ingénue et si cruelle, qu'aussitôt les rieurs passèrent de son côté, que la sympathie des foules se détourna sans transition de Lupin vers Isidore Beautrelet, et que dans la lutte qui s'engageait entre eux, d'avance on proclama la victoire du jeune rhétoricien.
25

Texte 3 : Arthur Conan Doyle, *La Vallée de la peur*, 1915, traduction de l'anglais par Robert Latour (1954).

L'extrait se trouve dans les premières pages du roman, lorsque le docteur Watson – le narrateur, en tant que mémorialiste de son ami détective – voit Sherlock Holmes se réjouir de l'arrivée d'un pli chiffré.

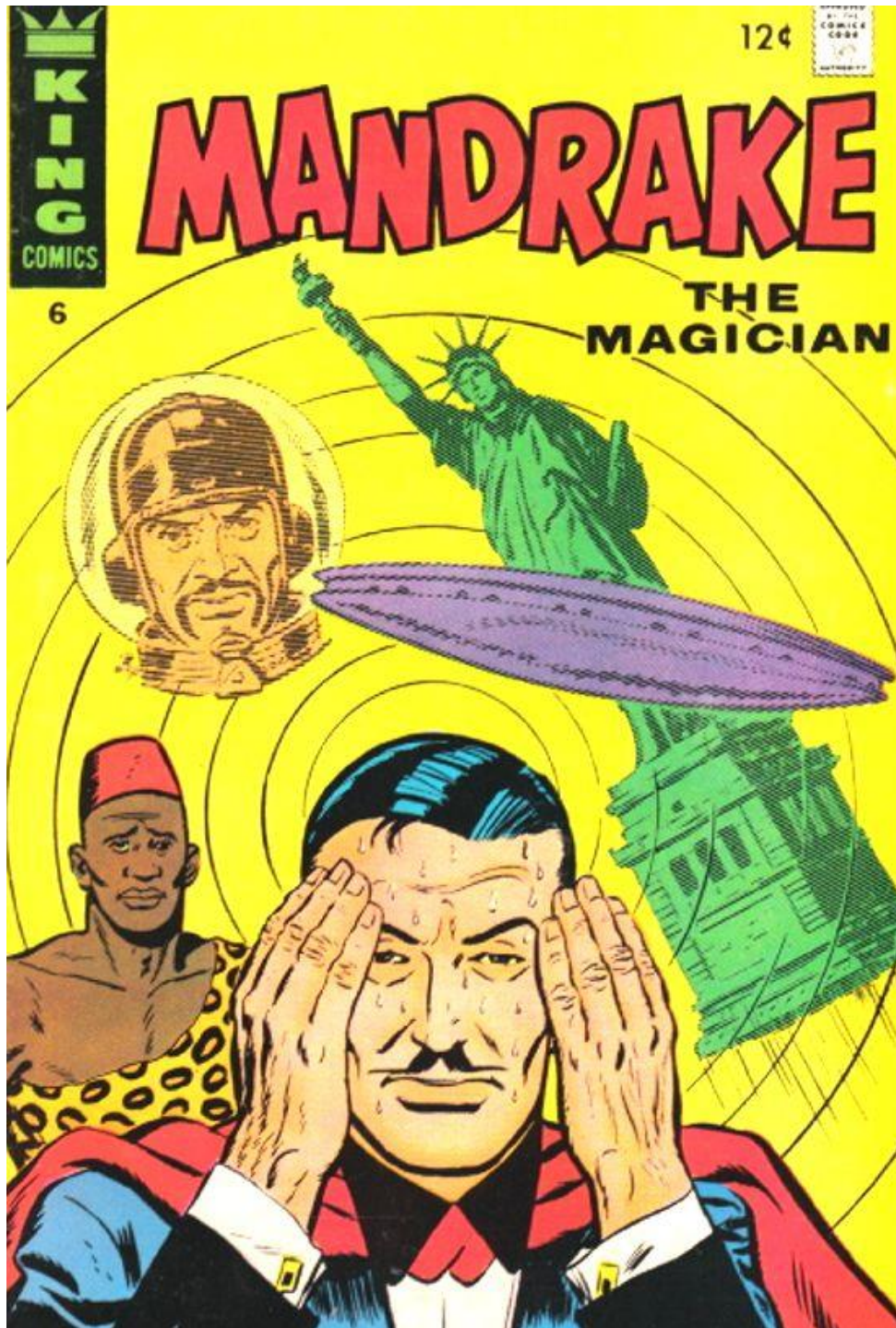
Ma contrariété céda devant la curiosité.

« Qui est donc ce Porlock ? lui demandai-je.

- 5 - Porlock, Watson, est un pseudonyme, un simple symbole d'identification. Derrière ce nom de plume se dissimule un être fuyant et roublard. Dans la lettre précédente il m'a carrément informé qu'il ne s'appelait pas Porlock, et il m'a mis au défi de le démasquer. Porlock m'intéresse beaucoup. Non pour sa personnalité, mais pour le grand homme avec qui il se trouve en contact. Transposez, Watson : c'est le poisson pilote qui mène au requin, le chacal qui précède le lion. Un minus associé à un géant. Et ce géant, Watson, n'est pas seulement formidable, mais sinistre. Sinistre au plus haut point. Voilà pourquoi je m'occupe de lui. Vous m'avez entendu parler du professeur Moriarty ?
- 10 - Le célèbre criminel scientifique, qui est aussi connu des chevaliers d'industrie...
- Vous allez me faire rougir, Watson ! murmura Holmes d'un ton désapprobateur.
- J'allais dire : « qu'il est inconnu du grand public. »
- 15 - Touché ! Nettement touché ! s'écria Holmes. Vous développez en ce moment une certaine veine d'humeur finaude, Watson, de laquelle il faut que j'apprenne à me garder. Mais en traitant Moriarty de criminel, vous le diffamez aux yeux de la loi : et voilà le miraculeux ! Le plus intrigant de tous les temps, l'organisateur de tout le mal qui se trame et s'accomplit, l'esprit qui contrôle les bas-fonds de la société (un esprit qui aurait pu façonner à son gré la destinée des nations), tel est l'homme. Mais il plane au-dessus des soupçons, voire de la critique, il déploie tant de talents dans ses manigances et il sait si bien s'effacer que, pour les mots que vous avez dits, il pourrait vous traîner devant le tribunal
- 20 et en sortir avec votre pension en guise de dommages-intérêts. N'est-il pas l'auteur renommé de *La Dynamique d'un astéroïde*, livre qui atteint aux cîmes de la pure mathématique et dont on assure qu'il échappe à toute réfutation ? Un médecin mal embouché et un professeur calomnié, voilà comment la justice vous départagerait. C'est un génie, Watson ! Mais si des malfaiteurs moins importants m'en laissent le temps, notre heure sonnera bientôt. »

Document iconographique : Lee Falk (scénario) et Phil Davis (dessin), *Mandrake le magicien*, Kings Comics, 1967.

Créé en 1934, Mandrake est l'un des premiers grands héros de comics (bandes dessinées périodiques américaines, publiant les aventures des personnages épisode par épisode). Doué de pouvoirs hypnotiques et équipés de gadgets à la pointe de la technique, il lutte contre différentes figures maléfiques.



Dégager une problématique d'ensemble

Le dossier proposait un ensemble organisé autour d'un extrait du film de Fritz Lang, *Le Testament du docteur Mabuse* datant de 1933. Les trois textes associés sont pris dans des œuvres du tout début du XX^e siècle. Ces romans sont des romans policiers aux auteurs et héros célèbres : Gaston Leroux et Rouletabille, Maurice Leblanc et Arsène Lupin, Arthur Conan Doyle et Sherlock Holmes. Enfin le document iconographique, datant de 1967, semble prolonger par hyperbole les héros précédents : le pouvoir hypnotique et technologique accentuant la rivalité du bien et du mal dans la société.

Car la lecture attentive du dossier conduit à un approfondissement de l'intrigue policière. Il s'agit de se focaliser sur le criminel. Face à la virtuosité de l'enquêteur se développe le non moins fameux génie criminel. La figure du criminel suppose un travail complexe. Elle fait d'abord l'objet d'un travail de nomination : Ballmeyer, Arsène Lupin, Moriarty. Trois noms propres dont l'identité de référence pose problème. C'est ici bien sûr qu'il faut ajouter Mabuse. La découverte de l'identité du criminel revient à le nommer. Ces récits jouent du décalage entre le nom et l'identité, l'image et la réalité afin de rendre plus inquiétant le pouvoir du criminel. Ensuite, cette difficulté à nommer le criminel révèle un climat social propice à la dissimulation, la complicité, la corruption. Enfin, la confrontation entre l'enquêteur et le criminel s'inscrit dans une tension entre le bien et le mal, la force du droit et la puissance du crime, l'effort pour faire la lumière et l'habileté à dissimuler. À ce stade, le lien avec l'entrée du programme se fait sans peine : « Individu et société : confrontation de valeurs ? »

Appliquer la problématique aux textes et documents proposés

Le premier texte propose une scène de tribunal servant de cadre à la révélation du nom du criminel. Les procédés oratoires sont mis au service de la dramatisation de la révélation du nom du criminel. Tout l'extrait se construit autour de l'effet d'attente qui trouve sa résolution à la ligne 22. Le nom de Frédéric Larsan conclut le portrait des exploits de Ballmeyer. L'effet d'attente est ponctué d'hyperboles faisant de Ballmeyer un virtuose et le lexique se répartit entre les défauts (« escroc », « apache »...) et les qualités (« gentleman », « habile ») de la personne. Ainsi l'ambiguïté du portrait en explique la séduction, et conduit à l'effacement de la frontière entre le criminel et l'homme de bien.

Le deuxième texte de Maurice Leblanc se concentre sur la fascination provoquée par Arsène Lupin auquel un « opuscule » est consacré. La perspicacité d'Isidore Beautrelet se mesure à l'aune de la notoriété de Lupin. Sa virtuosité devient dans ce texte un « ensemble de trucs », une « tactique », un « mécanisme ». Expliquer le génie criminel ne le diminue pas mais en accroît l'habileté. La fin du texte met en parallèle l'enquêteur et le criminel puisque « la sympathie des foules se détourna sans transition de Lupin vers Isidore Beautrelet ». Ainsi se forme le couple de l'enquêteur et du criminel, l'un déjouant les tours que l'autre invente. Mais ce système laisse toujours l'initiative au criminel et la gloire de l'enquêteur est toujours seconde et donc amoindrie.

Le troisième texte de Conan Doyle présente l'être ambigu par excellence, Moriarty : « formidable mais sinistre ». Les métaphores animales valorisantes du requin et du lion le présentent comme cruel et souverain. Son nom comme son identité restent cachés du grand public, seul le génie de Holmes peut remonter des indices vers lui. Sherlock Holmes paraît être le seul à mesurer l'étendue du pouvoir de cet être inconnu. Cette enquête prend la forme d'une chasse au cours de laquelle l'enquêteur doit débusquer sa proie.

Le document iconographique représente le thème de l'hypnose par le jeu des cercles concentriques autour de la tête, des mains sur les tempes et des yeux mi-clos. Cette illustration souligne la part irrationnelle dans le combat du bien et du mal. Le mal est traditionnellement

associé au pulsionnel et à l'irrationnel, mais il y a aussi une frontière poreuse par laquelle des qualités irrationnelles d'intuition permettent au défenseur du bien d'accroître leur pouvoir face à l'étendue de la puissance du mal.

Au terme de ce parcours rapide, on peut mettre en évidence quelques éléments qu'il s'agit en priorité de retrouver dans l'analyse filmique. L'enquêteur et le criminel forment un couple dans lequel chacun cherche à devancer l'autre. Cette émulation ne cesse de stimuler l'enquêteur afin qu'il se dépasse. Ainsi il prend de l'avance sur l'opinion publique, la justice et la police elle-même. Au mal exceptionnel répond un enquêteur d'exception. Ce système tend à mettre en valeur le criminel dont la laideur morale se double d'une force d'attraction et de séduction presque sans limite. Le style de ces récits met en valeur l'hyperbole et l'antithèse afin de dramatiser les effets de surprise et d'accentuer la faiblesse du pouvoir du bien face à l'étendue de la puissance du mal. Peut-on pour autant faire du criminel un héros ?

Bâtir une analyse filmique en lien avec l'ensemble de la problématique

L'extrait du film de Fritz Lang commence par un nom propre : *Mabuse* et l'interrogation du commissaire Lohmann : « qu'est-ce que c'est, Mabuse ? ». Lang filme en gros plan le papier sur lequel a été inscrit le nom propre avant que l'inspecteur n'en donne l'explication : une vitre récupérée chez un témoin devenu fou avant d'avoir laissé cet indice. À l'image, la vitre est deux fois retournée et reflète le visage du commissaire et le nom Mabuse. Double retournement qui figure le travail d'investigation de la police qui tourne et retourne le problème en quête de solution. Renforcée par l'effet de surcadrage, la présence dans le plan du nom du criminel et du visage de l'enquêteur a une valeur symbolique, à la fois conflit personnalisé entre un commissaire, visage d'exception de l'institution policière, et un nom propre sans image, sans visage. C'est donc cette recherche que développe cet extrait afin de conjoindre un nom à un visage.

La répétition du nom qu'on vient de découvrir, Mabuse, dans la bouche du commissaire fonctionne comme une hyperbole, laquelle renforce l'effet d'attente et accroît la puissance de l'individu recherché. Dès lors le montage passe de séquence en séquence selon la progression de la réflexion de Lohmann. Ainsi la salle des archives lui permet de découvrir un dossier Mabuse ; dans son bureau, le spectateur découvre que Lohmann a trouvé l'existence du docteur Baum dont la clinique accueille « un certain Mabuse ». Le spectateur suit l'enquête avec du retard sur Lohmann qui arrive toujours à l'écran en annonçant un nouvel indice. Ce système de surprises, le montage nerveux guidé par la parole de Lohmann donne au spectateur l'image d'un commissaire à la capacité intellectuelle hors du commun.

Un gros plan vient rompre cette avancée de l'enquête : une étiquette écrite « Mabuse » est accrochée à la cheville du cadavre d'un homme pour l'identifier. Ce plan illustre la réponse téléphonique de la clinique du docteur Baum qu'un inspecteur vient de contacter. L'interruption crée une nouvelle surprise, cette fois partagée entre le commissaire et le spectateur : il est mort « aujourd'hui justement, très étrange » dit-il. Toute la logique de l'enquête est d'éliminer le hasard, donc cette concomitance renforce les soupçons. C'est au moment où on le cherche que Mabuse disparaît. Le fondu au noir vient clore cette partie dans laquelle l'enquête avance à un rythme rapide mené par le commissaire. Ses qualités d'intuition ont presque devancé l'événement mais la mort inopinée remet tout en cause.

Cette pause forte du fondu au noir permet d'ouvrir sur une autre intrigue et de renverser le point de vue du spectateur vers Mabuse. À nouveau une inscription en gros plan, mais cette fois non plus manuscrite mais tapée à la machine et signée Mabuse. C'est une convocation pour minuit. Le seul plan de cette séquence montre l'envers de ce qui précède. Le monde du mal fait de rendez-vous secrets et de convocations nocturnes. L'espace est confiné et réduit par des surcadrages multiples reléguant la scène au second plan, à distance du spectateur, ce qui en renforce l'étrangeté. Le rendez-vous donné, le dialogue des deux hommes inconnus énumérant

les sections convoquées et la conclusion : « le docteur est plus fort que nous », accentuent le mystère et suggèrent l'étendue de cette organisation.

Sans transition, un gros plan sur une tête recouverte d'un drap qu'une main vient découvrir met en scène la révélation dans une morgue. On découvre le docteur Baum qui s'adresse à la caméra et interroge : « votre curiosité est satisfaite ? ». Le contre-champ fait apparaître le commissaire : cette fois, il est en retard sur l'action. Le jeu de champ / contre-champ opposant les deux hommes filmés de façon frontale sur le fond d'un mur neutre annule toute inscription de la scène dans un environnement réaliste. Dans un plan plus large, le corps de Mabuse sépare les deux orateurs qui s'affrontent autour de la valeur de Mabuse : homme sans valeur mais dangereux criminel pour le commissaire, « cerveau surhumain » pour le docteur qui se lance dans un plaidoyer élogieux à la gloire de Mabuse. Deux expressions s'opposent en deux plans sur chacun des interlocuteurs : Mabuse le criminel / Mabuse le génie. L'antithèse est portée à son paroxysme entre la détestation du crime incarnée par Lohmann et la fascination pour le génie criminel représentée par Baum. L'exaltation de Baum le conduit à commettre une imprudence en révélant l'existence d'un testament de Mabuse. Cet indice n'échappe pas à Lohmann qui reprend ainsi le contrôle du récit.

Le film de Fritz Lang est le dernier qu'il tourne en Allemagne en 1933 avant de partir en exil et fuir le régime nazi. Le film sera interdit dès mars 1933. Le commissaire Lohmann est le même personnage que dans *M. le maudit*, un bon vivant à l'humour berlinois et de caractère obstiné. Son allure débonnaire contraste avec celle du docteur Baum, exaltée et nerveuse. Le climat social représenté dans le film se déduit du jeu des personnages et de la mise en scène. Lang tourne dans des espaces clos sans ouverture sur l'extérieur. Le spectateur est plongé dans un univers mental inquiétant où un esprit policier cherche la vérité face à la persistance de l'esprit de Mabuse qui diffuse encore son influence – laquelle influence prendra la forme de l'hypnose dans la suite du film. Au terme de cet extrait Lohmann a fait progresser l'enquête mais découvre qu'il peut à tout moment être déstabilisé dans ses certitudes. L'extrait risque certes de rebuter les élèves mais on pourra leur rappeler à quel point il n'a pas vieilli : le montage et le jeu d'acteurs demeurent très vifs ; on trouve encore la thématique du signe, de la trace écrite et de l'indice dans les meilleurs thrillers contemporains, par exemple dans *Zodiac* (2007) de David Fincher dont on pourra projeter aux élèves un extrait à titre de comparaison.

L'interprétation de cet extrait peut se bâtir en lien avec les textes proposés. Ils fournissent un cadre thématique permettant une première approche pour donner du sens. Cependant, il faut dépasser la simple association sur la base de points communs entre textes et images pour tenter de viser la singularité de l'extrait proposé. L'analyse de l'extrait doit prioritairement repérer les indices saillants, les procédés manifestes afin de s'appuyer sur ces choix pour développer une interprétation de la vision du monde proposée par le film. Le langage visuel de la confrontation du policier et du criminel conduit Fritz Lang à mettre en évidence l'aspect profondément inquiétant et inquiet de cette relation. La puissance du criminel est d'autant plus inquiétante que sa présence physique à l'image est diminuée. L'extrait montre ce passage du monde concret et matériel au monde irrationnel de l'influence *post-mortem* d'un génie du crime. La place donnée au spectateur en cherchant à l'impliquer dans ce dispositif accroît l'inquiétude en la tournant vers le monde réel. Le cinéma se fait miroir de notre monde et nous interroge sur nos goûts, nos choix, nos opinions. L'effroi que cherche à créer le film questionne la capacité de la société à faire face au crime quand celui-ci dépasse les limites de la raison, contamine une société par la fascination qu'il provoque. On peut alors envisager l'importance de cette réflexion pour les élèves. Il y a là matière à une réflexion morale sur la représentation du criminel.

L'analyse que nous venons de présenter n'épuise pas, bien évidemment, la richesse de l'extrait du film de Lang. Mais là n'est pas son but. Nous avons plutôt voulu donner un exemple d'analyse menée selon les principes évoqués plus haut : montrer comment nous avons construit une interprétation engagée, dirigée par une problématique nette, claire et tournée vers une

démonstration, et qui se nourrit de faits auxquels notre perspective d'interprétation nous a rendus attentifs, sans toutefois que nous nous fermions à ce qui semble y échapper. Dans cet extrait, la circulation sous des formes multiples du nom de Mabuse, réponse lacunaire et vide à l'interrogation initiale (« Qu'est-ce que c'est, Mabuse ? »), et la présence immobile de son corps, dessinent les contours d'une figure maléfique paradoxale (omnipotente et agissante bien que morte, incarnée et immatérielle, ubiquiste et inerte) qui renouvelle le motif du génie criminel et qui se prête au besoin — à condition d'être prudent ! — à une lecture historique et « kracauerienne ».

En guise de conclusion, le jury veut insister sur la nécessité de procéder de façon cohérente. L'analyse filmique n'est pas un exercice détaché du reste du dossier. Elle mobilise un savoir spécifique. Mais il faut le mettre au service de la problématique qui guide la construction de la séquence pédagogique. Un défilement plan par plan de la séquence accompagné d'une description technique des procédés cinématographiques employés est inefficace. Repérer le choix de frontalité dans le placement de la caméra par rapport aux personnages est inutile s'il ne s'accompagne pas d'une interprétation de la place accordée du spectateur et du rôle accordé à la parole. De même les références culturelles doivent être mobilisées à bon escient. Tout film allemand des années 1920 et 1930 n'est pas à référer automatiquement à l'expressionnisme. Dans l'extrait cette entrée était peu pertinente. La culture historique ne doit pas non plus écraser l'analyse : voir dans l'extrait la seule préfiguration du nazisme réduit la portée du film et éloigne de la cohérence du dossier proposé. En revanche, certaines analogies entre les procédés d'écriture des textes proposés comme l'hyperbole, les effets d'attente, les antithèses ont pu être retrouvées avec bonheur dans le commentaire des procédés cinématographiques repérés dans l'extrait.

Rappel : A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets des **épreuves orales d'ASP du concours Lettres modernes**. Tout en restant fidèles à leurs modalités et à leur esprit, les épreuves orales d'ASP, reposeront sur des dossiers qui **porteront exclusivement sur les niveaux de 6e à seconde (nouveaux programmes de français)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.

EPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE LETTRES MODERNES

OPTION « FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE »
Rapport présenté par Frédéric Raimbault et Sophie Rollin

Préambule

La session 2019 a permis à 150 candidats de présenter l'option « Français Langue Etrangère » et à 85 d'être admis. La moyenne de 11,03 obtenue à cette épreuve par les candidats admis confirme la qualité des prestations entendues par le jury ; la moyenne obtenue par tous les candidats est de 9,70.

Le présent rapport, le sixième depuis l'introduction de l'option dans le concours, a pour ambition, comme chaque rapport de jury, d'éclairer les candidats sur un élément qui lui paraît fondamental pour la réussite au concours. Un retour sur le libellé et la composition du dossier et ce qu'il en découle pour les attentes du jury paraît aujourd'hui nécessaire.

Remercions ici l'ensemble des membres du jury ASP FLES pour leur réflexion et leurs contributions qui nourrissent le présent rapport.

1. L'épreuve ASP-FLE

Le rapport précédent annonçait une inflexion pour la session 2019, inflexion qui fondera notre propos et qui nous permettra de revenir sur le libellé des sujets, le contexte d'enseignement, la composition du dossier.

- **Le libellé des sujets**

Quatre types de libellé accompagnaient les dossiers de la session 2019, nous souhaitons tout d'abord en proposer un exemple pour chacun :

« Dans le contexte d'une classe ordinaire de 5^{ème} incluant des élèves allophones de niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux. Vous proposerez, en lien avec le programme de français du cycle 4 et plus particulièrement avec l'entrée « Vivre en société, participer à la société », un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée. »

« Dans le contexte d'une UPE2A collège scolarisant des élèves allophones de niveau A1/A2, vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux. Vous proposerez, en lien avec le programme de français du cycle 4 et plus particulièrement avec l'entrée « Vivre en société, participer à la société », un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée. »

« Dans le contexte d'une classe ordinaire de Seconde incluant des élèves allophones de niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux.

Vous proposerez, en lien avec le programme de français du lycée et plus particulièrement avec l'objet d'étude « La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme », un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée. »

« Dans le contexte d'une UPE2A lycée scolarisant des élèves allophones de niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux. Vous proposerez, en lien avec le programme de français du lycée et plus particulièrement avec l'objet d'étude « La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme », un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée. »

Les exemples de libellé que nous citons – le niveau de classe, le niveau de langue, le cycle, les entrées, les objets d'étude pouvant bien sûr varier - confirment les annonces du rapport de 2018¹. Les indications portées par le libellé situent désormais avec précision :

- le contexte d'enseignement : une UPE2A collège ou lycée / une classe ordinaire avec un niveau donné ;

- le programme de français ciblé : l'entrée du programme du collège en lien avec le cycle (cycle 3 ou cycle 4) ou l'objet d'étude pour le lycée. Pour le collège, le questionnement spécifique pour chaque niveau est à connaître et à préciser si la classe est donnée ou lorsqu'il s'agit d'une UPE2A simplement mise en relation avec un cycle ; pour le lycée l'objet d'étude est de fait associé à un niveau de la classe.

Les enjeux du dossier ne sont pas donnés : le candidat devra les mettre en évidence, les rattacher aux visées des programmes de français, les envisager à partir des documents proposés et de la cohérence du dossier².

Les autres éléments du libellé ont été largement commentés dans les précédents rapports auxquels nous renvoyons les candidats, notamment en ce qui concerne le niveau de langue des élèves, l'analyse du dossier, les caractéristiques d'un projet de séquence, la définition des objectifs pragmatiques, linguistiques, culturels, le développement d'une séance de façon détaillée.

• Le contexte d'enseignement

Les libellés de la session 2019, nous l'avons dit, proposent deux contextes de situation professionnelle³ que le candidat doit nécessairement prendre en compte :

- celui des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) en UPE2A ;

¹ Rapport du jury du CAPES de Lettres modernes 2018, p. 306 « [...] il existe essentiellement deux contextes dans lesquels l'enseignant de Lettres peut se projeter plus précisément : une classe ordinaire incluant des élèves allophones ou une UPE2A composée exclusivement d'élèves allophones. [...] Afin de donner davantage de visibilité à ce contexte scolaire dans lequel le candidat sera appelé à intervenir, les sujets de la prochaine session 2019 pourront inclure des références explicites aux programmes de français des collèges et des lycées. »

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/01/2/Rj-2018-capex-externe-lettres_1001012.pdf

² Nous appelons « cohérence du dossier » la logique du choix des documents et de leur assemblage avec les programmes, le dialogue entre ces documents et ce qui en surgit en termes d'échos, d'éclairages, d'oppositions, de compléments.

³ La précision concernant le contexte d'enseignement, comme pour toutes les autres options du CAPES de Lettres modernes, est en accord avec le format de l'épreuve que nous rappelons : « L'épreuve « Analyse d'une situation professionnelle » consiste « à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles..) ».

- celui des élèves allophones en classe ordinaire.

Si le contexte des EANA en UPE2A est relativement bien connu des candidats, celui des élèves allophones en classe ordinaire, rencontré pourtant plus fréquemment par les enseignants, mérite d'être ici précisé. Ce dernier correspond à plusieurs cas de figure :

- celui des élèves allophones nouvellement arrivés en UPE2A et en inclusion en classe ordinaire pour quelques heures par semaines et dans quelques disciplines choisies : ce parcours d'inclusion est individuel et progressif ;
- celui des élèves allophones nouvellement arrivés mais qui ne bénéficient pas du dispositif UPE2A soit parce que leur niveau de langue permet le suivi du cursus ordinaire, soit parce qu'aucune UPE2A ne peut les accueillir ;
- celui des élèves allophones ayant été scolarisés les années précédentes ou l'année précédente en UPE2A et désormais inscrits dans le cursus ordinaire de tout élève.

Ces trois cas de figure ne s'excluent pas nécessairement car peuvent coexister dans une classe ordinaire un ou des EANA en UPE2A, un ou des EANA hors UPE2A et un ou des ex-EANA. Pour le contexte de la classe ordinaire, le candidat devra préciser la situation des élèves allophones inclus car tous ne sont pas nécessairement nouvellement arrivés.

Que ce soit en UPE2A ou en classe ordinaire, les élèves allophones accueillis ont des niveaux de langue variés, construisent des compétences différentes et différemment en réponse à des besoins disparates. Les élèves suivent par conséquent des chemins d'apprentissages différents que le professeur aura pris soin d'établir à partir d'évaluations régulières. Pour clarifier ce que l'on entend par « différenciation pédagogique » nous proposons aux candidats la lecture des ressources nombreuses proposées sur Eduscol dont la conférence de consensus Cnesco-ifé/ENS de Lyon⁴. Un propos extrait d'un document du Ministère de l'Éducation nationale⁵ permet de considérer positivement l'hétérogénéité au sein des classes tout en rappelant l'obligation pour l'enseignant de lui apporter des réponses pédagogiques : « [...] une réalité qui doit se lire comme une situation enrichissante. Accompagner au mieux les élèves dans les apprentissages et leurs progrès est une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs. La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves. » Quelques idées préconçues sur la différenciation pédagogique ont été entendues lors des prestations des candidats, notamment sur les objectifs et les tâches des élèves qui devaient être systématiquement réduits et perdre en ambition⁶. Les deux contextes professionnels donnés par le libellé imposent le recours à la différenciation pédagogique en classe, ce qui permet des objectifs ambitieux et des tâches complexes fructueuses pour tous. La réussite scolaire d'un grand nombre d'élèves allophones, trop peu montrée par ailleurs, témoigne de cette ambition portée par les enseignants. Rappelons ici qu'un élève allophone n'est pas un élève en difficulté mais un élève aux besoins spécifiques auxquels doit répondre la séquence et la séance d'enseignement demandées au candidat.

⁴ <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique-decouvrez-les-recommandations-du-jury/>

⁵ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf

⁶ Les deux citations proposées ci-dessous et extraites de la conférence de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon éclaireront les candidats : « Un enseignant, dans sa classe, doit être en mesure de faire varier ses pratiques, afin de s'adapter à la diversité de ses élèves, tout en maintenant des objectifs communs et des temps d'apprentissage collectifs. Cela suppose une maîtrise des contenus enseignés, une évaluation fine et régulière des savoirs des élèves et la mise en place de routines dans les classes. »

« La différenciation pédagogique ne signifie pas la différenciation des objectifs pédagogiques qui conduit à un creusement des inégalités scolaires. Ainsi, l'entraînement des élèves sur des tâches à automatiser est nécessaire mais ne doit pas faire perdre de vue les habiletés de plus haut niveau pour tous les élèves. Une baisse du niveau d'exigence est contre-productive pour la réussite des élèves. Il s'agit alors de proposer une palette diversifiée de manières d'arriver au résultat, sans pour autant abaisser le niveau des tâches demandées. »

- **La composition du dossier**

Le contexte d'enseignement en UPE2A n'est pas exempt des programmes de la classe ordinaire puisque l'objectif premier du professeur est de donner les moyens de la rejoindre rapidement : un ancrage dans le cycle 3 ou le cycle 4 du collège, les entrées du programme, les objets d'étude du lycée paraissent dès lors nécessaires. Seule la situation des UPE2A avec des élèves NSA (non scolarisés antérieurement) pourrait éventuellement permettre de s'écarter dans un premier temps des entrées du programme.

Cette logique des apprentissages aboutit à la présence affirmée des textes littéraires dans les dossiers et leur prise en compte dans la séquence à élaborer, ce qui n'exclut pas pour autant le travail sur la langue. Les dossiers de la session 2019 ont proposé un ou deux textes littéraires, permettant ainsi un travail de réflexion et d'analyse quant à la lecture et l'appropriation de ces textes : comment ces textes littéraires contribuent-ils à la réalisation de l'objet d'étude ou l'entrée du programme ? Comment lire ces textes littéraires ? Comment faire accéder les élèves allophones à la lecture d'un texte littéraire ? Comment construire une culture littéraire pour les élèves allophones ?

Le rapport 2018 précise que la réalité des situations d'enseignement implique que les professeurs enseignent le Français Langue Seconde / Français Langue de Scolarisation pour permettre une inclusion rapide en classe ordinaire. Dès lors, les documents utilisés en classe ordinaire doivent figurer dans tous les dossiers proposés aux candidats, le texte littéraire y prenant une bonne part et devant être appréhendé selon une didactique croisant différentes approches. Un dossier pour la classe de 5^{ème} proposait cette année l'Acte III, scène 10 du *Malade imaginaire* de Molière et le même extrait adapté en français facile : les deux documents permettaient alors des accès différenciés pour un même objectif tout en interrogeant la littérarité du texte et la spécificité du théâtre de Molière.

Les autres documents qui nourrissent le corpus – texte théorique qui oriente et éclaire la lecture FLS/FLE du dossier, images, vidéo, document audio, extraits de manuels ... - guideront la réflexion et serviront à élaborer la séquence et la séance détaillée. La présence et l'utilisation de ces documents, commentés fréquemment dans les rapports précédents doivent être appréciés au regard des programmes et de leurs attentes. Le candidat qui se projette dans l'exercice du métier de professeur doit connaître le programme précis du collège et du lycée afin que sa capacité « à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe »⁷ soit évaluée. Nous renvoyons par conséquent le candidat aux textes officiels qui déclinent les programmes du collège et du lycée, programmes récemment actualisés ou nouveaux.

2. Les attentes du jury ASP-FLE du CAPES de Lettres modernes

- **Les connaissances**

A la suite des précédents rapports sur l'épreuve, notamment celui de la session 2018, rappelons qu'il est nécessaire, pour le candidat, de s'être familiarisé avec la didactique du français langue étrangère et de scolarisation, et de posséder des connaissances solides des programmes des collèges et des lycées, tant dans leurs prescriptions que dans leurs contenus. Il

⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20190718>

doit non seulement avoir une bonne connaissance de la littérature patrimoniale française, mais aussi avoir une compréhension fine du fonctionnement de la langue française (morphologie, lexique, syntaxe de la phrase simple et de la phrase complexe, registres de langue, analyse du discours...) que, dans la perspective de cette épreuve, il enrichira par une sensibilisation aux grammaires comparées⁸. L'exposé ne consiste pas seulement, comme on l'a parfois déploré, à présenter un ensemble de démarches pédagogiques adaptées à des élèves allophones, mais bien à articuler ces démarches avec le travail préconisé par les programmes de français en précisant explicitement les compétences littéraires et linguistiques que l'on cherche à faire acquérir aux élèves.

Une bonne connaissance des programmes de français est particulièrement requise par les nouvelles orientations des sujets, présentées plus haut, qui, pour la première fois, en 2019, associent le dossier proposé à une entrée du programme non seulement dans les sujets se situant dans un contexte de classe ordinaire incluant des élèves allophones, mais aussi dans le contexte d'une UPE2A. Le cadre délimité par cette entrée du programme rappelle que le candidat doit réfléchir aux enseignements spécifiquement destinés aux élèves allophones, mais aussi aux moyens à employer pour les inclure dans une classe ordinaire.

En effet, le professeur qui intervient dans une UPE2A, ayant pour objectif de voir ses élèves intégrer prochainement une classe ordinaire, doit leur permettre de conduire la même réflexion que tout élève à partir des entrées du programme, même s'il adapte le choix de certains de ses supports d'enseignement au niveau de ses élèves allophones. Par exemple, un sujet de la session 2019, qui proposait de travailler avec des élèves inscrits en UPE2A sur le poème de Charles Cros « Le Hareng saur » (1879), placé en regard d'une chanson contemporaine de Grand corps malade et de fresques peintes sur une cité de La Réunion, invitait à développer les compétences orales des élèves et facilitait leur approche du texte littéraire en l'associant à des œuvres plus populaires, permettant aux élèves allophones de s'exprimer sur des supports plus proches de leur environnement familial. Mais l'entrée du cycle 3 (qui correspond à la classe de Sixième au collège) « récits de création, création poétique » jetait un éclairage supplémentaire sur ce projet : l'analyse de la création poétique d'un univers absurde et ludique dans le texte de Charles Cros préparait les élèves à appréhender les compositions poétiques étudiées en Cinquième ou en Quatrième, dans le cadre des problématiques « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » et « Dire l'amour ».

Inversement, dans une classe ordinaire incluant des élèves allophones, le professeur aura le souci de compenser les éventuelles lacunes qui, pour ces derniers, feraient obstacle à la construction de nouveaux savoirs. Un autre sujet de la session 2019 proposant un travail sur la problématique « La fiction pour interroger le réel » en classe de Quatrième à partir de la nouvelle de Maupassant *Vieux objets* (1882) invitait à se demander comment ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de se familiariser avec les codes du récit de fiction en langue française pouvaient ancrer sur cette nouvelle réaliste une réflexion plus vaste sur notre rapport au réel. On pouvait alors s'appuyer sur des problématiques précédemment étudiées, telles que « Héros, héroïnes, héroïsme », en Cinquième, pour proposer aux élèves allophones des compléments sous forme d'extraits ou de lecture cursive guidée.

En bref, il s'agit de replacer la séquence d'enseignement proposée dans la continuité des apprentissages prévus par le programme, et, ce faisant, de préparer ou de consolider l'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français.

Des connaissances dans le domaine de la didactique du FLES sont attendues du candidat à cette épreuve, même si on ne saurait attendre de lui un niveau de spécialisation comparable à celui d'un étudiant ayant suivi des études de didactique du FLES. Sa formation à cette épreuve doit lui avoir permis de réfléchir à partir des grands principes de la didactique du FLES, et avoir

⁸ La grammaire comparée propose de décrire le fonctionnement d'une langue par des concepts universels, valables pour toutes les langues. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, elle permet de s'appuyer sur les acquis antérieurs des élèves allophones pour construire de nouveaux savoirs.

étayé par des exemples précis la réflexion que tout futur professeur du Secondaire doit conduire sur les moyens à mettre en œuvre pour développer une pédagogie différenciée. Dans le cadre précis de l'épreuve, ses connaissances en didactique du FLES doivent le mettre en mesure de réagir de façon pertinente à la lecture du texte théorique de didactique du FLES qui lui est proposé, et d'utiliser ses propositions de manière efficace. Les meilleurs exposés sont ceux qui ne se contentent pas de reformuler quelques idées essentielles du texte théorique en introduction, pour l'écartier ensuite, comme une chose abstraite devenue encombrante, mais qui, dans le développement de la séquence, proposent d'appliquer les propositions du texte théorique à l'étude des textes littéraires et autres documents du dossier.

Par ailleurs, le caractère pragmatique inhérent aux épreuves d'analyse d'une situation professionnelle ne doit pas occulter le fait qu'on attend du candidat qu'il possède **des connaissances littéraires approfondies**. Il doit pouvoir témoigner, dans son exposé et au cours de l'entretien, de sa familiarité avec les auteurs français patrimoniaux, l'histoire littéraire, les courants artistiques, en relation avec le contexte historique et social de leur développement, ainsi que des notions fondamentales servant de point d'appui à l'analyse littéraire : les genres littéraires et les spécificités de chacun d'entre eux, les types de textes, les procédés de rhétorique, les stratégies pour convaincre et persuader, les fonctions du langage, la dimension pragmatique du texte littéraire, etc.

En définitive, c'est l'articulation de connaissances acquises par le candidat dans le domaine de la didactique du FLES et de ses connaissances spécifiquement linguistiques et littéraires qui lui permettra de présenter une séquence d'enseignement pertinente. Par exemple, un dossier destiné à une classe de Seconde, et organisé autour de l'étude du célèbre portrait de Junie par Néron dans *Britannicus* de Racine, s'accompagnait d'un texte théorique proposant, pour des élèves allophones, d'inverser l'approche traditionnelle du texte de théâtre en contexte scolaire, autrement dit, d'aborder certains textes de théâtre en privilégiant dans un premier temps l'oralisation du texte et un travail sur la voix, avant d'éclaircir précisément le sens du texte. Un moyen, selon l'auteur de cet article, de permettre aux élèves d'accéder à la dimension esthétique de certains textes. Cette méthode, élaborée pour permettre à des élèves allophones de dépasser provisoirement les difficultés soulevées par un texte en langue étrangère, s'avérait tout aussi productive avec des élèves francophones aux yeux desquels la langue française du XVII^e siècle peut paraître tout aussi éloignée. Loin d'achopper sur les obstacles de compréhension soulevés par un langage réputé difficile, il convenait donc d'exploiter les pistes suggérées par cet article pour les dépasser, et de distinguer, par une analyse précise de cet extrait, les passages et les procédés permettant aux élèves d'être sensibles à l'élégance et à la musicalité de la langue de Racine.

• Les compétences

Le jury attend du candidat qu'il mobilise les connaissances acquises dans les quatre domaines mentionnés ci-dessus pour cerner la cohérence du sujet qui lui est proposé et exploiter cette cohérence dans la construction d'une séquence d'enseignement appropriée au contexte défini. La spécificité des sujets de l'épreuve ASP-FLE est de reposer sur un dossier associant un ou deux textes littéraires d'une part à un texte de didactique du FLES à l'usage du seul professeur, et d'autre part à deux ou trois textes ou documents qui peuvent faire partie du répertoire ordinaire du professeur de Lettres (extraits de manuels, œuvres d'art picturales,

cinématographiques, de romans graphiques, de bandes-dessinées, etc.) ou d'un répertoire de culture générale plus vaste (documents authentiques tels que des articles de presse, extraits d'ouvrages de vulgarisation, chansons, caricatures, etc.) Ces documents ayant été précisément décrits dans le rapport suivant la session de 2018⁹, auquel nous renvoyons les futurs candidats, nous nous attacherons ici à mettre en évidence les principales compétences attendues de la part du candidat dans son exposé, tout en rappelant les étapes de celui-ci.

Introduction de l'exposé :

La capacité à cerner la cohérence du dossier se fait jour dans la présentation de celui-ci. Il ne s'agit donc ni de simplement relire les références des documents proposés qui apparaissent sur le bordereau, ni de paraphraser brièvement les textes. Le candidat aura, lors de sa préparation, dégagé les idées essentielles et les enjeux de chaque document. Au moment de présenter le dossier devant le jury, il doit faire dialoguer ces textes et documents. Il ne présentera donc pas nécessairement les éléments du dossier dans l'ordre où ils apparaissent sur le bordereau, ordre qui répond à des contraintes strictement formelles¹⁰. Il est parfois plus judicieux d'adopter une démarche qui souligne les rapports que les documents entretiennent les uns avec les autres. Ainsi, le candidat peut commencer par définir les enjeux du texte littéraire central, en les mettant en relation avec l'entrée du programme retenue. Il dégage ensuite les pistes suggérées par le texte didactique pour adapter l'étude de cette problématique et de ce texte à des élèves allophones, ou à une classe ordinaire incluant des élèves allophones. Enfin, il explique en quoi les autres documents facilitent la compréhension par les élèves des enjeux du dossier et permettent d'approfondir leur réflexion sur la problématique du programme¹¹.

Une capacité à s'adapter au contexte d'enseignement défini par le sujet, et au niveau linguistique des élèves allophones est également attendue de la part du candidat. Celui-ci pourra vérifier sa connaissance des niveaux linguistiques mentionnés (A1, A2, B1 ou B2) en consultant le CECRL disponible en salle de préparation. Mais il n'est pas nécessaire de réciter de longs extraits de cet ouvrage. Il est plus opportun d'identifier les compétences attendues pour la compréhension des documents du dossier par les élèves allophones pour préciser ensuite celles qui leur sont acquises, et celles qui seront à consolider ou à développer au cours de la séquence. Les deux contextes d'enseignement différents proposés par les sujets appellent des démarches didactiques sensiblement différentes.

Dans une UPE2A, l'inclusion des élèves allophones dans une classe ordinaire constitue l'objectif visé. Le professeur doit donc travailler sur des compétences linguistiques, pour répondre aux premiers besoins des élèves, mais également sur des compétences littéraires et culturelles, pour poser les premières bases de savoirs qu'ils doivent construire progressivement. Seule une construction échelonnée de ces savoirs peut réduire le sentiment d'insécurité qu'ils sont susceptibles d'éprouver à leur arrivée dans une classe ordinaire. Par exemple, un sujet de la session 2019 proposait, dans le contexte d'une UPE2A, un texte de didactique du FLES de Gérard Vigner¹² indiquant les diverses approches possibles de la grammaire avec des élèves nouvellement arrivés, deux extraits de romans, *Un été pour mémoire* de Philippe Delerm (2000) et *J'apprends* de Brigitte Giraud (2005), et un extrait du manuel de FLES *Ligne directe*¹³ comportant des exercices sur l'expression de l'obligation et de l'interdiction à partir d'exemples des règles de l'école. Les deux extraits de roman devaient être utilisés pour travailler sur des

⁹ Rapport de jury du CAPES externe de Lettres modernes, session 2018, op. cit., pp. 279-283.

¹⁰ Le texte didactique est présenté en première position pour le distinguer des documents à l'usage des élèves, vient ensuite le texte littéraire central, le texte complémentaire, qui peut être un document authentique ou un extrait de manuel, éventuellement un second texte littéraire complémentaire, et en dernière position les documents iconographiques, audio ou audiovisuels.

¹¹ Voir par exemple, la présentation du dossier, dans le premier exemple de sujet traité.

¹² Vigner Gérard, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Éducation, 2009, p. 122-125.

¹³ *Ligne directe*, A2-1, Didier, 2011, p. 40-41.

structures syntaxiques à partir des démarches didactiques suggérées par Gérard Vigner, avec le renfort des exercices de systématisations proposés par l'extrait de manuel. Mais, conjointement à ce travail linguistique, ces deux extraits de romans devaient également être étudiés pour leur intérêt littéraire. Ils présentaient des personnages d'adolescents éprouvant un certain malaise à la veille de la rentrée car, on le devine progressivement, ils se sentent en décalage social avec les autres élèves, l'un parce qu'il vit dans le milieu d'une ancienne aristocratie bohème, l'autre parce qu'il vient d'un milieu ouvrier. Ces textes permettaient donc de commencer la réflexion sur l'entrée du programme « se chercher, se construire », d'initier les élèves aux structures du récit, et de commencer à susciter le plaisir de lire grâce à des personnages dont ils pouvaient se sentir proches.

Le contexte en classe ordinaire incluant des élèves allophones impose de suivre la progression établie par les programmes en développant une pédagogie différenciée pour adapter les contenus aux élèves allophones. La mise en œuvre d'une véritable pédagogie différenciée ne saurait se limiter à des démarches évasives, applicables dans n'importe quelle classe ordinaire, telles que circuler dans les rangs pour venir en aide aux élèves en difficulté ou leur suggérer d'utiliser un dictionnaire. Mais elle n'implique pas non plus que des activités différentes doivent être proposées aux élèves allophones lors de chaque séance. Après avoir identifié précisément les éléments qui soulèvent des difficultés pour les élèves allophones, le professeur peut leur offrir un appui de deux manières différentes : d'une part, il propose des aides concrètes telles qu'un résumé du texte qu'il peut rédiger lui-même ou emprunter à une édition « en français facile » destiné aux lecteurs allophones, des notes de vocabulaire supplémentaires, des schémas ajoutés à une image pour en guider la compréhension, une banque de mots ou de structures syntaxiques dans laquelle puiser pour un travail d'écriture, etc. D'autre part, il peut adapter les consignes des tâches à produire par les élèves allophones en ajoutant des précisions aux questionnaires de compréhension, en raccourcissant la longueur des textes à produire, en substituant à un exposé oral une lecture expressive d'un texte, etc.

L'introduction de l'exposé s'achève par la formulation d'une problématique de la séquence d'enseignement, en relation avec l'entrée du programme, et par la définition des objectifs de cette séquence. Comme stipulé par le sujet, les objectifs d'une séquence d'enseignement sont toujours de différents ordres, en particulier lorsque l'enseignement s'adresse à des élèves allophones. Toutefois, pour ne pas déliter les enjeux de la séquence, il convient de synthétiser ces objectifs linguistiques, pragmatiques et culturels, quitte à préciser certains d'entre eux au moment où ils seront abordés dans le déroulement de la séquence.

Présentation de la séquence d'enseignement :

La capacité à identifier les enjeux de chaque texte ou document abordé doit apparaître dans le descriptif de la séquence d'enseignement. Pour cela, une bonne méthode consiste à indiquer d'abord ce qui, aux yeux du professeur, fait l'intérêt ou la singularité des textes et documents, pour ensuite préciser les démarches pédagogiques qu'il se propose de mettre en œuvre pour y parvenir. Le candidat ne doit pas confondre la situation d'un exposé certificatif, où il doit témoigner de ses compétences scientifiques et didactiques, avec la situation réelle d'une classe dans laquelle il transmet ses savoirs de manière progressive. Autrement dit, s'il peut employer une démarche inductive avec les élèves, dans l'exposé, il convient de commencer par définir précisément ses attentes.

Dans cette perspective, il est intéressant de présenter au jury dès le début de la séquence l'évaluation finale envisagée. Le candidat veillera ensuite à exposer, dans chacune des séances, comment il construit progressivement et consolide les savoirs et les compétences qu'il projette d'évaluer en fin de parcours.

Tous les documents proposés doivent être précisément exploités. Dans les dossiers ASP-FLE, toutefois, ces documents ne possèdent pas tous le même statut, et n'appellent pas le même traitement. Les textes littéraires constituent les supports privilégiés à partir desquels le professeur développe les apprentissages fondamentaux prescrits par le programme. Les documents d'une autre nature peuvent être utilisés pour développer des apprentissages non moins importants, mais qui prennent sens en corrélation avec les premiers. Par exemple l'analyse de l'image fixe ou en mouvement qui complète un travail sur le théâtre par l'étude d'une mise en scène, ou sur un courant artistique par la lecture d'une œuvre picturale. Ils peuvent aussi s'imposer pour faciliter l'acquisition des savoirs (extraits de manuels ou documents authentiques possédant une fonction informative ou explicative). Par conséquent, la séance plus précisément développée sera consacrée à l'étude d'un des textes littéraires, de préférence celui qui occupe une position centrale dans le dossier.

Aussi, chaque document n'est-il pas exploité de la même manière dans la construction de la séquence. Les textes littéraires peuvent être utilisés dans des séances d'une durée plus longue, ou dans plusieurs séances, alors que, parmi les autres documents, certains peuvent être utilisés en association ou en prolongement de l'étude d'un texte littéraire, dans la séance consacrée à celui-ci.

Les textes littéraires proposés sont d'une longueur très variable. Certains, par nature, sont courts, ce qui n'empêche pas de les utiliser plusieurs fois dans des séances visant des objectifs différents : une séance d'analyse littéraire suivie d'une séance à dominante linguistique, ou d'une séance ayant pour fonction de travailler sur la mise en voix de textes appropriés, ou d'une séance de synthèse à partir de certains éléments des textes étudiés, etc. D'autres textes littéraires sont d'une longueur dépassant ce qui peut être étudié avec des élèves dans le cadre d'une séance. Il convient alors, comme on l'a déjà souligné dans les rapports précédents, de sélectionner un extrait étudié dans une première séance consacrée à ce texte, en justifiant son choix, ET de proposer une exploitation du reste du texte. Dès lors que le jury a jugé bon de proposer un texte long, il s'avère maladroit d'en écarter purement et simplement toute une partie. Différentes activités peuvent être menées : après une séance consacrée à la lecture analytique d'un extrait, on peut envisager une séance de vérification des acquis à partir d'un autre extrait, une lecture cursive du reste du texte guidée par un questionnaire de compréhension corrigé ensuite en classe, etc. Par exemple, un sujet proposé lors de la session 2019 comportait un extrait long de la première version du *Horla* de Maupassant (1886). Il s'agissait dans un premier temps de travailler sur un extrait limité avec les élèves, pour leur permettre de distinguer les spécificités de ce récit et de l'écriture de Maupassant, et, après avoir demandé aux élèves de lire le reste du texte, de travailler avec eux sur un passage plus long pour cerner les enjeux de la nouvelle dans son ensemble.

Enfin, si le candidat doit préciser les enjeux de tous les documents du dossier, il doit apporter un soin particulier à mettre en lumière ceux des textes littéraires. Ces derniers ne sauraient être instrumentalisés et envisagés comme de simples supports d'apprentissage. Le candidat doit entrer dans le texte littéraire en s'interrogeant sur sa signification, et privilégier cette démarche avec ses élèves. L'analyse des caractéristiques formelles, des structures syntaxiques ou des procédés rhétoriques employés intervient non comme une fin en soi, mais pour préciser et illustrer le sens du texte. Quel plaisir les élèves pourraient-ils éprouver face à des textes qui ne seraient que des matériaux scolaires ? C'est en mettant en valeur le sens des textes que le professeur de Lettres pourra atteindre son principal objectif : transmettre à ses élèves le plaisir de lire.

Conclusion de l'exposé :

La conclusion de l'exposé permet au candidat de démontrer sa capacité à former un projet réaliste et adapté au contexte dans lequel il se projette. Il pourra ainsi dresser un bilan des

savoirs et des compétences que la séquence présentée aura permis aux élèves d'acquérir, et de ceux qu'il conviendra de consolider, notamment dans le cas des élèves allophones. Dans cette perspective, la conclusion offre aussi au candidat l'occasion de donner un aperçu de sa culture littéraire en proposant des prolongements à sa séquence. Il peut s'agir, par exemple, soit de renforcer l'étude des genres ou des types de textes proposés par le dossier via une nouvelle entrée du programme, soit d'approfondir la réflexion conduite à partir de l'entrée retenue par le sujet en proposant des textes ou une œuvre intégrale d'un genre littéraire différent.

Entretien :

Les modalités et les objectifs de l'entretien ont précisément été définis dans le rapport 2018, auquel nous nous permettons de renvoyer¹⁴. Nous soulignerons donc ici simplement quelques points-clefs. Au terme de son exposé, le candidat se voit attribuer par le jury une note qui ne pourra qu'être revue à la hausse. C'est dire que l'entretien a pour vocation de lui permettre de rectifier d'éventuelles maladroites, et de compléter ou d'enrichir ses propositions. Il a donc avantage à se montrer ouvert et réactif aux propositions du jury, mettant à profit les orientations qui lui sont suggérées pour poursuivre son travail de réflexion à partir du sujet.

La compétence attendue dans cette dernière partie de l'épreuve est une qualité indispensable à tout enseignant : être capable de reconsidérer des démarches que l'on a adoptées, de réévaluer des choix que l'on a faits avec un regard critique et constructif pour poursuivre sa formation dans l'exercice même de sa profession et découvrir de nouveaux plaisirs à enseigner en renouvelant ses pratiques.

3. Analyse de deux dossiers proposés lors de la session 2019

L'évolution du libellé et la composition du dossier en lien avec la situation d'exercice et les programmes nous amènent à présenter deux dossiers avec pour contexte professionnel la classe ordinaire, le contexte de l'UPE2A ayant été largement traité dans les précédents rapports de jury. Les deux dossiers choisis concernent le collège d'une part, le lycée d'autre part et le genre poétique, ce dernier pouvant paraître, bien souvent à tort, difficile d'accès aux élèves allophones. L'analyse du premier dossier portera essentiellement sur la découverte et la lecture des documents au regard des programmes, ses enjeux dans la situation d'exercice proposée ; l'analyse du second dossier envisagera en plus de la phase de découverte et de problématisation une séquence développée.

Nous rappelons que les analyses présentées constituent des exemples et non pas des modèles uniques que le jury attendrait.

Exemple n°1

¹⁴ *Op. cit.*, pp. 304-306.

Dossier

Texte théorique à l'usage de l'enseignant

1 – 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, pp 177-178.

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jeanneret%202010.pdf

Corpus de textes et documents à l'usage des élèves

2 – André BRETON, « L'Union libre », *Clair de terre*, 1931

3 – Léopold Sédar Senghor, «Femme noire», *Chants d'ombre* (1945)

4 – Dessin de Man Ray, « Le pont brisé », *Les mains libres* de Paul Eluard et Man Ray (1937)

5 – Activité pour une séance d'accompagnement personnalisé, lycée Eiffel d'Ermont – académie de Versailles

<http://www.lyc-eiffel-ermont.ac-versailles.fr/attachments/article/299/AP%20cadavre%20exquis.pdf>

Remarque

Des usuels sont présents en salle de préparation : dictionnaires de noms communs et de noms propres, *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003).

Sujet

Dans le contexte d'une classe ordinaire de Seconde incluant des élèves allophones de niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux. Vous proposerez, en lien avec le programme de français du lycée et plus particulièrement avec l'objet d'étude « La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme », un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée.

1 – 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, pp 177-178.

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jeanneret%202010.pdf

QU'EN EST-IL DU TEXTE POÉTIQUE EN CLASSE DE FLE ?

Un travail sur la langue

Lire un poème en classe FLE nécessite tout d'abord un travail sur le lexique : le poème sera tout d'abord exploité pour ses composantes lexicales (activités portant sur le couple

5 synonyme et antonyme, sur les champs sémantique et lexical) puis syntaxiques. Le poème est
donc un espace à explorer avant d'être questionné sur son sens (ou sa pluralité de sens). Luc
Collès, dans son article intitulé « La poésie en classe de français langue étrangère » rappelle
effectivement que « par sa richesse lexicale et syntaxique, le texte littéraire est une mine d'or
pour l'enseignement. » Je me permettrais ici de faire recours à mon expérience d'enseignement
10 FLE : c'est à partir de textes littéraires que le travail sur le lexique d'une part mais aussi que le
travail de reformulation s'avère des plus intéressant (reformulation, et non traduction, en langue
maternelle d'un texte français ou vice-versa) : c'est à ce moment-là que l'on parvient à parler
du sens du texte, même lorsque celui-ci est un poème.

Collès rappelle également combien le poème peut être une source intéressante
d'apprentissage, par le fait qu'il traite de « thèmes quasi universels » et que sa langue « facilite
15 l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation »¹⁵.

De plus, le poème s'adapte particulièrement bien aux aptitudes retenues par le PEL¹⁶ et
permet de les travailler toutes les quatre : en FLM nous oublions trop souvent qu'un poème
peut donner lieu à une lecture orale travaillée de même qu'il peut être le lieu d'une expression
écrite (activité de création à partir d'un travail sur les rimes, les sonorités, la métrique).

20 Les activités développées dans l'ouvrage de Paule Kassis (*La Poésie* en collection Techniques
de classe de CLE International) permettent de passer en revue un certain nombre d'activités de
repérage et de découverte (portant sur les sonorités, le lexique et la grammaire) complétées par
des activités plus créatives d'écriture¹⁷.

Comme bilan intermédiaire, relevons l'apport indéniable du poème en classe de FLE,
25 qui peut faire l'objet de lectures portées dans un premier temps sur les composantes lexicales
et syntaxiques du poème, qui peuvent ensuite donner lieu à des activités de création ou de
recherche de sens plus ponctuelle qui passent par une reformulation dans la langue de
l'apprenant ou en langue française en niveaux B et C.

30 **Lecture anthropologique du texte littéraire en FLE : la rencontre entre soi et l'autre**

Les postulats de chercheurs comme Aline Gohard ou Jean-François Bourdet vont
proposer, à partir d'une entrée que l'on pourrait définir par le terme d'« anthropologique », de
lire le texte littéraire en classe de FLE sur le plan de « la psychologie de l'individu », en
problématisant ainsi la construction identitaire du lecteur. Lors de l'apprentissage d'une langue
35 étrangère se « trouve mis en jeu la perception d'une relativité anthropologique (variation des
cultures et des langues, impossibilité de repérer des critères de hiérarchisation), ou, si l'on
préfère, d'une fragilité psychologique et psycholinguistique (qui suis-je, une fois détaché de
mes référents 'maternels' et de cette fusion à ma culture d'origine qui m'apparaissaient comme
seuls modes d'appartenance ?) ». La lecture « étrangère » a ainsi le pouvoir de mettre en
40 évidence le combat avec la langue entrepris par tout texte littéraire : « la littérature initie le
lecteur à la découverte de l'autre parce qu'elle lui permet d'éprouver en lui-même la valeur de
l'altérité. »¹⁸

Inspirée elle aussi de la notion de médiation et de relation telles qu'elles sont
développées chez Edouard Glissant, Aline Gohard défend une approche anthropologique du
45 texte littéraire en FLE en s'appuyant sur la francophonie littéraire (même si tout texte littéraire,
à son sens, « peut nous révéler un imaginaire social et culturel »).¹⁹ La même approche du texte

¹⁵ Collès, L. (2003). La poésie en classe de français langue étrangère. *Enjeux*, 56, p. 66-74.

¹⁶ Le PEL (portfolio européen des langues) évalue les compétences langagières selon le modèle suivant :
compréhension orale – compréhension écrite – expression orale – expression écrite. La répartition des niveaux va
de A1 (compétences de base) à C2 (compétences de bilingue).

¹⁷ Kassis, P. (1993). *La poésie*. Paris : CLE international, coll. Techniques de classe.

¹⁸ Bourdet, J.-F. (2000). Texte et lecture littéraire en langue étrangère : Figures de l'identité. In L. Collès & J.-L.
Dufays (Ed.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant – langues
maternelles, premières, secondes, étrangères* (pp. 267-272), Louvain : Savoir et Pratique.

¹⁹ Gohard, A. (2004). Altérité et identités dans les littératures de langue française. Paris : CLE international, coll.
Le Français dans le monde. Lire en particulier l'introduction.

littéraire est privilégiée par Francis Yaiche, qui plaide pour la lecture de textes qui permettent de débattre autour des questions « de l' 'autre', de l'étranger, et de la définition de la relation », en bref de lire des textes qui « donnent envie de poser des questions ». ²⁰ Il s'agit, pour
50 l'enseignant, de réfléchir à une ouverture sur la construction identitaire de ses élèves, à partir du médium littéraire. [...]

Les enjeux de la lecture sont ainsi qualifiés par des échanges interculturels offerts par les livres, qui permettent au lecteur de bâtir ses propres passerelles avec l'autre. Miser sur le renforcement
55 du lecteur - au détriment de l'analyse formelle et « objective » du texte – ne signifie pas perdre de vue les enjeux esthétique et stylistique du texte, mais davantage faire confiance et développer la relation qui se tisse entre le texte et son lecteur.

²⁰ Yaiche, F. (2005). Le texte littéraire : voyage initiatique en classe de FLE. *Babylonia* 1/05, pp. 53-56.

L'Union libre

- Ma femme à la chevelure de feu de bois
Aux pensées d'éclairs de chaleur
A la taille de sablier
Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre
5 Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de dernière grandeur
Aux dents d'empreintes de souris blanche sur la terre blanche
A la langue d'ambre et de verre frottés
Ma femme à la langue d'hostie poignardée
A la langue de poupée qui ouvre et ferme les yeux
10 A la langue de pierre incroyable
Ma femme aux cils de bâtons d'écriture d'enfant
Aux sourcils de bord de nid d'hirondelle
Ma femme aux tempes d'ardoise de toit de serre
Et de buée aux vitres
15 Ma femme aux épaules de champagne
Et de fontaine à têtes de dauphins sous la glace
Ma femme aux poignets d'allumettes
Ma femme aux doigts de hasard et d'as de coeur
Aux doigts de foin coupé
20 Ma femme aux aisselles de martre et de fênes
De nuit de la Saint-Jean
De troène et de nid de scalares
Aux bras d'écume de mer et d'écluse
Et de mélange du blé et du moulin
25 Ma femme aux jambes de fusée
Aux mouvements d'horlogerie et de désespoir
Ma femme aux mollets de moelle de sureau
Ma femme aux pieds d'initiales
Aux pieds de trousseaux de clés aux pieds de calfats qui boivent
30 Ma femme au cou d'orge imperlé
Ma femme à la gorge de Val d'or
De rendez-vous dans le lit même du torrent
Aux seins de nuit
Ma femme aux seins de taupinière marine
35 Ma femme aux seins de creuset du rubis
Aux seins de spectre de la rose sous la rosée
Ma femme au ventre de dépliement d'éventail des jours
Au ventre de griffe géante
Ma femme au dos d'oiseau qui fuit vertical
40 Au dos de vif-argent
Au dos de lumière
A la nuque de pierre roulée et de craie mouillée
Et de chute d'un verre dans lequel on vient de boire
Ma femme aux hanches de nacelle
45 Aux hanches de lustre et de pennes de flèche
Et de tiges de plumes de paon blanc
De balance insensible
Ma femme aux fesses de grès et d'amiante

- Ma femme aux fesses de dos de cygne
- 50 Ma femme aux fesses de printemps
Au sexe de glaïeul
Ma femme au sexe de placentaire et d'ornithorynque
Ma femme au sexe d'algues et de bonbons anciens
Ma femme au sexe de miroir
- 55 Ma femme aux yeux pleins de larmes
Aux yeux de panoplie violette et d'aiguille aimantée
Ma femme aux yeux de savane
Ma femme aux yeux d'eau pour boire en prison
Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache
- 60 Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu

Femme noire

Femme nue, femme noire

Vêtue de ta couleur qui est vie, de ta forme qui est beauté
J’ai grandi à ton ombre; la douceur de tes mains bandait mes yeux
Et voilà qu’au cœur de l’Été et de Midi,

5 Je te découvre, Terre promise, du haut d’un haut col calciné
Et ta beauté me foudroie en plein cœur, comme l’éclair d’un aigle

Femme nue, femme obscure

10 Fruit mûr à la chair ferme, sombres extases du vin noir, bouche qui fais lyrique ma bouche
Savane aux horizons purs, savane qui frémis aux caresses ferventes du Vent d’Est
Tamtam sculpté, tamtam tendu qui gronde sous les doigts du vainqueur
Ta voix grave de contralto est le chant spirituel de l’Aimée

Femme noire, femme obscure

15 Huile que ne ride nul souffle, huile calme aux flancs de l’athlète, aux flancs des princes du
Mali
Gazelle aux attaches célestes, les perles sont étoiles sur la nuit de ta peau.

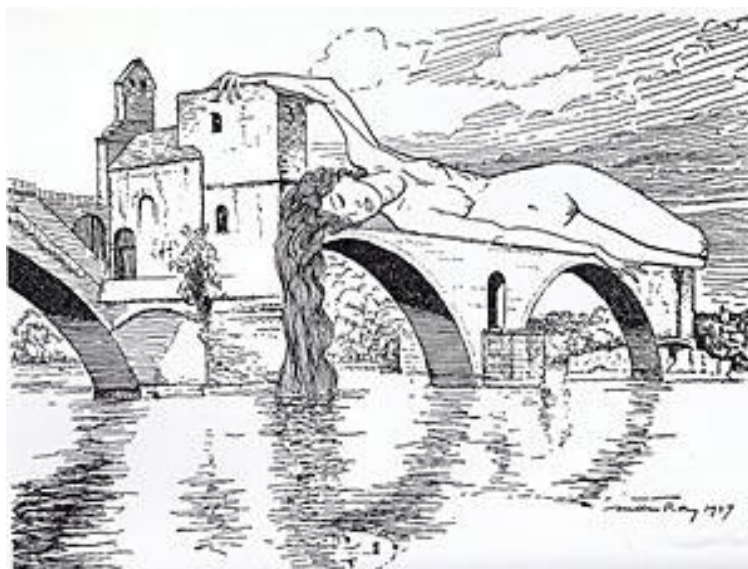
Délices des jeux de l’Esprit, les reflets de l’or rouge sur ta peau qui se moire

20 A l’ombre de ta chevelure, s’éclaire mon angoisse aux soleils prochains de tes yeux.

Femme nue, femme noire

25 Je chante ta beauté qui passe, forme que je fixe dans l’Éternel
Avant que le destin jaloux ne te réduise en cendres pour nourrir les racines de la vie.

4 – Dessin de Man Ray, « Le pont brisé » *Les mains libres* de Paul Eluard et Man Ray (1937)



5 – Activité pour une séance d’accompagnement personnalisé, lycée Eiffel d’Ermont – académie de Versailles

<http://www.lyc-eiffel-ermont.ac-versailles.fr/attachments/article/299/AP%20cadavre%20exquis.pdf>

Jeu d’écriture : LE CADAVRE EXQUIS.

Le cadavre exquis est un jeu d’écriture collectif inventé par les surréalistes vers 1925 à Paris.

Jeu d’écriture surréaliste : LE CADAVRE EXQUIS.

Le cadavre exquis se joue à plusieurs sur une feuille pliée en accordéon.

Chaque joueur écrit en secret un mot d’une même nature qu’il dissimule à la personne suivante en repliant le papier. Ainsi, chacun fait une proposition sans savoir ce que les autres joueurs ont écrit avant lui. Quand la feuille a fait le tour des joueurs, on la déplie et on obtient souvent des phrases assez étonnantes, voire très farfelues !

Ce jeu porte ce nom car la première phrase réalisée de cette façon fut :

« Le cadavre /exquis/ boira/ le vin/ nouveau.»

Quelles sont les règles du jeu du cadavre exquis ?

Votre matériel

Chaque joueur dispose d’une feuille A4 qu’il positionne verticalement, d’un stylo avec lequel il écrit EN LETTRES MAJUSCULES dans un souci d’une meilleure lisibilité.

Quelle sera la structure de la phrase à écrire?

① Un complément de lieu (où cela se passe-t-il ?).

Lançons maintenant notre première partie ! Chaque joueur recouvre ce qu’il a écrit en pliant sa feuille qu’il passe ensuite au joueur suivant.

② Un groupe nominal avec un déterminant (qui servira de sujet dans la phrase). Chaque joueur plie sa feuille et la passe au joueur suivant.

③ Un adjectif qualificatif. Chaque joueur plie sa feuille et la passe au joueur suivant.

④ Un verbe conjugué admettant un COD (On doit pouvoir le compléter en répondant à «qui» ou «quoi»). Chaque joueur plie sa feuille et la passe au joueur suivant.

⑤ Un mot de liaison de comparaison. Chaque joueur plie sa feuille et la passe au joueur suivant.

⑥ Un groupe nominal avec un déterminant (qui servira de COD). Chaque joueur plie sa feuille et la passe au joueur suivant.

⑦ Un adjectif qualificatif. Et maintenant, chaque joueur déplie la feuille sur laquelle il vient d’inscrire la dernière proposition et découvre la phrase ainsi créée à plusieurs mains ! Écoutons ce que cela donne...

Présentation du dossier et analyse de sa cohérence

Le dossier proposé s'envisage à l'aune d'une classe ordinaire de Seconde incluant des élèves allophones de niveau A2/B1 ce qui sous-entend pour son analyse et son exploitation :

- la connaissance du programme de lycée, notamment l'objet d'étude « La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme » mais aussi ce qui est attendu en termes d'exercices et d'activités, de connaissances linguistiques et stylistiques pour la classe de Seconde ;
- des savoirs quant à la différenciation pédagogique, ses principes et sa mise en œuvre dans le cadre de la classe stricte ou dans celui de l'accompagnement personnalisé ;
- la considération des compétences des élèves allophones de niveau A2/B1 au regard de l'accès à des textes poétiques, des documents iconographiques et de leur analyse.

La mobilisation des savoirs cités ci-dessus constitue un préalable pour orienter la lecture du corpus, déterminer sa cohérence, poser quelques clefs d'entrée. Le dialogue qui s'engage entre le candidat et le dossier peut reposer sur quelques questions simples :

- que me propose comme éléments de réflexion le texte théorique ? Comment éclaire-t-il le dossier du point de vue des apprentissages à construire pour un élève allophone ?
- pourquoi a-t-on choisi ces textes et documents ? Que crée leur mise en relation ? Comment répondent-ils au programme du lycée ?

Cette lecture prospective qui sera le ferment de la réflexion didactique et pédagogique du candidat aboutira logiquement à une problématique, à l'émergence d'objectifs à articuler et à mettre en tension. Du dialogue avec le dossier pourraient alors surgir quelques éléments structurants :

- pour ce qu'il en est du genre poétique en classe de FLE, le texte théorique propose une approche articulant la langue, notamment le lexique, et le monde extérieur et intérieur ainsi révélé, créé. L'opacité du sens du poème ou du moins la « pluralité des sens » invite et incite à l'explicitation, l'interrogation, au tâtonnement. Nous pouvons noter ici que la démarche concerne tout autant les élèves allophones que francophones. La langue poétique, par son affranchissement plus ou moins relatif de la norme, ouvre aux sens et à la sensibilité visuelle, sonore, physique (pour l'élocution et la prononciation), fédère autour d'un universel... En d'autres termes, la poésie perçue parfois comme difficile d'accès pour les élèves allophones, apparaît ici comme un genre propice aux sens, au goût pour la littérature et au développement des compétences langagière et linguistique, à la créativité interprétative, à la découverte de soi et des autres.

- la lecture du poème d'André Breton, que le candidat aura identifié comme le principal fondateur du surréalisme, résonne avec les propos du texte théorique : importance du lexique, surgissement d'une sur-réalité, interpellation du lecteur qui ne peut rester insensible et dont la raison est éprouvée, sonorités et rythmes à privilégier... La structure grammaticale répétée aide à la compréhension du texte ; les images qui émergent proviennent de l'association inédite et improbable de mots entre eux, et suscitent échanges et questionnements.

- la lecture du poème de Senghor met en évidence la thématique de la femme, le blason, l'image au service de la femme, la création d'un monde. Nous retrouvons la thématique du poème de Breton mais avec une écriture plus ancrée dans la norme syntaxique, composée d'alliances de mots et d'images plus accessibles, issues d'un univers sensible africain revendiqué. Le texte se prête aisément aux échanges avec les élèves, entre les élèves, au questionnement, à l'analyse et aux essais d'interprétation. La lecture du poème d'André Breton pourrait préparer celle du poème de Senghor.

- le dessin de Man Ray nous renvoie au surréalisme et à la création poétique. Nous retrouvons la thématique de la femme et cette interrogation sur la réalité représentée. Le dessin est extrait du recueil *Les Mains libres* de Man Ray et de Paul Eluard ; le titre du recueil vient du dessin automatique fort apprécié par les Surréalistes : "Les mains libres parce que je laissais la main faire ce qu'elle voulait" (Man Ray).

- le document pédagogique permet d'envisager le cadavre exquis, jeu littéraire surréaliste qui consiste à faire composer une phrase, ou un dessin, par plusieurs personnes sans qu'aucune d'elles ne puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes, comme activité tout autant grammaticale et lexicale que poétique. Le document donne les consignes pour ce travail d'écriture et constitue déjà une proposition de travail.

Cette première lecture du dossier qui fait émerger sa cohérence et envisager des circulations entre les documents va aboutir à une problématisation et à la proposition d'objectifs.

Problématique de la séquence et objectifs

La problématique de la séquence s'accorde à l'objectif de l'objet d'étude : «L'objectif est de faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions. Le professeur amène les élèves à s'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète. Il les rend sensibles aux liens qui unissent la poésie aux autres arts, à la musique et aux arts visuels notamment. Il leur fait comprendre, en partant des grands traits du romantisme et du surréalisme, l'évolution des formes poétiques du XIXème au XXème siècle.»²¹ Il s'agira ici de montrer comment le travail sur la langue ou le jeu sur la langue permet de révéler, de créer ou de revendiquer des mondes nouveaux, comment la femme réelle et fantasmée devient source de la création poétique, comment le mouvement du surréalisme naît et s'inscrit dans l'histoire littéraire et culturelle. Il s'agira également de considérer les élèves allophones et francophones au sein de la classe pour envisager les besoins spécifiques des élèves francophones et des élèves allophones de niveau A2/B1, les aménagements à mettre en place, la différenciation pédagogique à réaliser, les évaluations à produire, les points d'appui des élèves francophones et des élèves allophones pour entrer dans la séquence et la construire, en d'autres termes comment aborder le texte littéraire et son étude avec les élèves allophones et francophones.

Les objectifs de la séquence sont sensiblement les mêmes pour tous les élèves.

Les objectifs pragmatiques et méthodologiques visent d'abord à développer des capacités de compréhension des textes littéraires :

- être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres poétiques, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral
- faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations
- formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier
- être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés.

Les objectifs linguistiques visent à favoriser une maîtrise raisonnée de la langue à l'écrit comme à l'oral :

- approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe
- parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions
- acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation.

²¹ <https://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

Les objectifs culturels visent l'appropriation de textes littéraires et comprendre en production et en réception leurs enjeux :

- connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle
- connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques.

Les candidats qui ont travaillé sur ce dossier ont réalisé dans l'ensemble d'assez bonnes prestations répondant aux attentes du jury.

Un candidat a pu ainsi présenter une séquence intitulée « Dépaysement et rêves de femmes » avec pour problématique le genre poétique comme accès à la sur-réalité, un autre un projet articulant les mots créateurs d'images et l'exploration de soi et du monde pour la séquence « Expériences du langage et l'étonnement du monde ».

Certains candidats ont proposé judicieusement une séance d'accompagnement personnalisé pour permettre, aux élèves allophones notamment, de créer des moments poétiques à partir du jeu du cadavre exquis ou de l'écriture automatique, d'analyser ensuite les constructions syntaxiques et les effets de sens générés.

Exemple n°2 :

Dossier

Texte théorique à l'usage de l'enseignant

1 – Godard, Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris, 2015, pp. 39-40.

Corpus de textes et documents à l'usage des élèves

2 – La Fontaine, Jean de : « Le Lion et le moucheron », *Fables*, livre II, 9, 1668.

3 – Dodeler, Sylvie, *La Fontaine envers et contre tous*, L'Ecole des loisirs, Paris, 2017, pp. 62-66.

4 – La Fontaine, Jean de : « Le Loup et l'agneau », *Fables*, livre I, 10, 1668.

5 – Fersen, Thomas, « Les malheurs du Lion », Archives INA, extrait de l'émission « Le Cercle de minuit », France 2, 16/12/1998. <https://www.youtube.com/watch?v=Gj4FWlXu2Kg>

Document complémentaire : Fersen, Thomas, « Les malheurs du Lion », album *Quatre*, label *Tôt ou tard*, 1999 : paroles de la chanson.

Remarque

Des usuels sont présents en salle de préparation : dictionnaires de noms communs et de noms propres, *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003).

Sujet

Dans le contexte d'une classe ordinaire de Troisième incluant des élèves allophones de niveau B1-B2, vous analyserez le dossier proposé de manière à mettre en évidence ses enjeux. Vous proposerez, en lien avec le programme de français du cycle 4 et plus particulièrement avec l'entrée « Vivre en société, participer à la société », un projet de séquence régi par des objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels. Au cours de votre exposé, vous développerez une séance de façon détaillée.

Document n°1 :

Godard, Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris, 2015, pp. 39-40.

Lecture scolaire et contextualisations

5 Dans la démarche communicative qui cherche à s'approcher, dans la situation d'enseignement-apprentissage, des situations réelles de communication, s'est posée la question de savoir quelle « authenticité » de la littérature était à privilégier et préserver. Le sens le plus courant est d'opposer le document authentique au document *fabriqué* spécialement pour la classe. Dans ce sens, un roman, comme une publicité, est un document authentique, il n'a pas été écrit spécialement pour répondre à une progression linguistique ni pour servir de support d'enseignement de langue/ culture. Mais le découpage d'un texte, sa sélection dans un manuel, les activités auxquelles il donne lieu préservent-ils l'authenticité de l'expérience de lecture proposée ?

10 Certes, aucune lecture ne se fait hors d'un contexte, que celui-ci soit scolaire ou non. Au moment même où il paraît, un livre de littérature arrive dans un certain contexte culturel, politique, social, à une époque donnée, au milieu d'autres livres qui lui sont proches ou lointains. Lorsqu'on lit un livre d'une époque antérieure, tout comme lorsqu'on lit un livre d'une culture différente de la nôtre, et dans une langue différente de notre langue maternelle, on se trouve contraints, à des degrés divers, de décontextualiser le livre et de le recontextualiser dans notre présent, notre environnement culturel, social et linguistique. On ne peut pas dire que ces lectures ne sont pas authentiques, car dans la réception d'un livre, il y a toujours une interaction avec le contexte du lecteur. En effet, on peut lire en ramenant à soi le contenu de l'œuvre, sans se soucier du contexte initial, on parle alors de « lectures actualisantes », comme le sont souvent, par exemple, les interprétations théâtrales, qui « actualisent » une pièce en introduisant dans la mise en scène des allusions au présent immédiat des spectateurs. A l'inverse, le lecteur peut chercher à se rapprocher de l'époque ou de la culture d'origine d'une œuvre pour essayer de mieux saisir les allusions culturelles ou historiques, et l'interpréter non en fonction de soi, mais de ce qu'il peut reconstituer de l'auteur, de l'époque ou du pays d'origine. Là encore, même si l'on fait un travail documentaire important, il y a une part d'interprétation, subjective et personnelle. Ainsi la question de l'authenticité doit être entièrement distincte de celle d'une supposée vérité historique ou culturelle : la réception littéraire est toujours une affaire de décontextualisation/recontextualisation, et le plaisir pris à la lecture, l'intensité de l'attention portée à l'œuvre ne sont pas moins authentiques selon les deux options, la proximité ou la distance.

20
25
30
35 Cependant, en classe, il est fréquent de lire des extraits plutôt que des œuvres intégrales. Dans ce cas, ce qui est donné au lecteur est déjà une interprétation de cette œuvre, selon divers critères de choix : questions de forme ou de contenu, difficulté supposée de développements jugés « inutiles » à la compréhension, parties qui développent une histoire secondaire, ou sujet « gênant » vis-à-vis d'un certain public... Même si les raisons sont justifiables d'un point de vue pédagogique, elles changent les conditions de l'expérience de lecture. De plus, la matérialité même du support change le rapport à l'« objet » littérature : lire un extrait de roman dans un manuel, accompagné de questions, lire ce même extrait en photocopies, avoir en mains le livre imprimé, lire sur tablette, écouter un « livre audio » ou, dans le cas du théâtre, voir la captation filmée d'une mise en scène ou aller voir la représentation engage des expériences très différentes du même « texte ». Cette diversité, que l'on

40 retrouve dans les pratiques culturelles, peut être un atout pour l'enseignant qui peut utiliser de manière conjointe ou alternée l'écoute, la lecture silencieuse et la lecture à haute voix pour diversifier l'expérience de lecture.

45 Mais dans une approche communicative qui privilégie les documents et les situations authentiques de communication, on comprend que l'on puisse privilégier des textes complets pour ne pas se limiter uniquement aux quelques extraits présents dans des manuels, parmi des documents pédagogiques préfabriqués.

Document n°2 :

La Fontaine, Jean de, Le Lion et le Moucheron, Fables, Livre II, 9, 1668.

« Va-t-en, chétif insecte, excrément de la terre ! »

C'est en ces mots que le lion
Parlait un jour au moucheron.
L'autre lui déclara la guerre.

5 « Penses-tu, lui dit-il, que ton titre de roi
Me fasse peur ni me soucie ?
Un bœuf est plus puissant que toi,
Je le mène à ma fantaisie. »

10 À peine il achevait ces mots
Que lui-même il sonna la charge,
Fut le trompette et le héros.
Dans l'abord²² il se met au large²³,
Puis prend son temps, fond sur le cou
Du lion, qu'il rend presque fou.

15 Le quadrupède écume, et son œil étincelle ;
Il rugit, on se cache, on tremble à l'environ ;
Et cette alarme universelle
Est l'ouvrage d'un moucheron.

20 Un avorton de mouche en cent lieux le harcèle,
Tantôt pique l'échine, et tantôt le museau,
Tantôt entre au fond du naseau.

La rage alors se trouve à son faite montée.
L'invisible ennemi triomphe, et rit de voir
Qu'il n'est griffe ni dent en la bête irritée
25 Qui de la mettre en sang ne fasse son devoir.
Le malheureux lion se déchire lui-même,
Fait résonner sa queue à l'entour de ses flancs,
Bat l'air qui n'en peut mais²⁴, et sa fureur extrême
Le fatigue, l'abat ; le voilà sur les dents.

30 L'insecte du combat se retire avec gloire :
Comme il sonna la charge, il sonne la victoire,
Va partout l'annoncer, et rencontre en chemin
L'embuscade d'une araignée :
Il y rencontre aussi sa fin.

35 Quelle chose par là nous peut être enseignée ?
J'en vois deux, dont l'une est qu'entre nos ennemis
Les plus à craindre sont souvent les plus petits ;
L'autre, qu'aux grands périls tel a pu se soustraire,
40 Qui périt pour la moindre affaire.

²² Archaïque : Dans sa façon de l'aborder/ de l'approcher.

²³ Il prend de la distance.

²⁴ Vieilli : qui n'y peut rien.

Document n°3 : Dodeler, Sylvie, *La Fontaine envers et contre tous*, L'École des loisirs, Paris, 2017, pp. 62-66.

Dans cet ouvrage, publié par un éditeur spécialisé dans la littérature pour la jeunesse, Sylvie Dodeler raconte la vie de Jean de La Fontaine « comme un roman ».

Pour lui [La Fontaine], la reconnaissance viendra de ses lecteurs. Mais pas la fortune.

Au XVII^e siècle, un écrivain n'est jamais payé en fonction de ses ventes. L'imprimeur, qui est aussi libraire et éditeur, verse à l'auteur une certaine somme d'argent au moment où celui-ci lui remet son manuscrit. Il le fait une fois pour toutes, quel que soit le succès du livre. Ce premier recueil de fables connaîtra près de quarante réimpressions du vivant de La Fontaine, un chiffre extraordinaire à l'époque qui fera surtout la fortune de l'éditeur-imprimeur Barbin !

Ce n'est pas très équitable, n'est-ce pas ? Nous sommes d'accord. [...]

Autre avantage, l'auteur des fables est devenu l'invité vedette des salons littéraires. Mlle de Scudéry, Mme de Sablé, la duchesse de Bouillon, toutes ces dames qui se piquent de recevoir les esprits les plus brillants de Paris se l'arrachent...

Dans la ruelle de Mme de La Fayette

Ce jeudi, de quatorze à dix-sept heures, Jean de La Fontaine se rend chez son amie Mme de La Fayette, qui tient salon dans son hôtel particulier de la rue de Vaugirard, à deux pas du palais du Luxembourg. La demeure est belle. Un portail imposant donnant sur une cour intérieure, un bâtiment élégant sur deux étages, encadré de part et d'autre par les « communs » abritant les carrosses, les chevaux, les cuisines, les garde-meubles et les garde-manger, tout ce qui permet à la maîtresse des lieux de mener grande vie.

Nul « salon » pourtant dans cet hôtel particulier. Comme cela se fait à l'époque, Mme de La Fayette reçoit ses amis dans sa chambre à coucher. Bien qu'en parfaite santé, elle les accueille selon l'usage mollement étendue sur des coussins et les invite à prendre place sur les chaises, les fauteuils, les tabourets qu'elle a fait disposer dans sa « ruelle », l'espace qui entoure son lit à baldaquin. On a plongé la pièce dans la pénombre, ce qui favorise, paraît-il, la conversation. La grande occupation de ce siècle ! Que l'on échange les derniers potins glanés à la cour, que l'on parle de littérature ou même de politique, la conversation doit être spirituelle, amusante, virevoltante, le tout dans un français parfait.

Jean de La Fontaine est accueilli comme le héros du jour. On le titille et le presse de réciter l'une de ses fables, tout en sachant par avance qu'il s'y refusera. Comme à chaque fois, il se dérobe, invoquant sa mauvaise mémoire, sa crainte d'avoir un « trou ». Il a même trouvé une astuce pour échapper à la corvée en se faisant accompagner par l'un de ses amis. M. Gache connaît l'œuvre de La Fontaine sur le bout des doigts et peut déclamer, au débotté, n'importe quelle fable. Pendant que son porte-voix récite *Le Loup et l'Agneau*, le poète se fait plaisir. Calé au fond de son fauteuil, il observe les expressions des auditeurs, le sourire des jolies femmes, il goûte les applaudissements du public. Voilà que les invités se mettent en tête d'apprendre sa fable par cœur. Ils répètent les vers comme à l'école, ils récitent tour à tour, se trompent, s'amusent. Mais n'en pensent pas moins...

L'affaire Fouquet n'est pas loin. En ce siècle où Louis XIV invente la monarchie absolue, un cadre de fer dont il impose les règles à tous, la morale du *Loup et l'Agneau* prend tout son sens. « La raison du plus fort est toujours la meilleure », dit La Fontaine. Cela ne signifie pas que le fort utilise de meilleurs arguments, qu'il est plus convainquant que les autres, bien au contraire, ce qu'il dit n'a aucune importance. Il est le plus fort et gagne à tous les coups. Inutile, donc, de discuter, il faut vivre avec cette règle d'airain toujours en vigueur depuis Esope et l'Antiquité.

Plutôt déprimant, non ? Alors, vite, passons à un autre sujet.

Document n°4 :

La Fontaine, Jean de, « Le Loup et l'agneau », *Fables*, Livre I, 10, 1668.

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

5 Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

10 - Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

15 Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

20 - Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?

Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :

Car vous ne m'épargnez guère,

25 Vous, vos bergers, et vos chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge.

Là-dessus, au fond des forêts

Le Loup l'emporte, et puis le mange,

Sans autre forme de procès.

Document n°5 :

Fersen, Thomas, « Les malheurs du Lion », Archives INA, extrait de l'émission « Le Cercle de minuit », France 2, 16/12/1998.

<https://www.youtube.com/watch?v=Gj4FWlXu2Kg>

Document complémentaire :

Fersen, Thomas, « Les malheurs du Lion », album *Quatre*, label *Tôt ou tard*, 1999 : paroles de la chanson.

Au café rêvait un lion
Devant sa consommation.
Il voit venir une abeille
Vêtue d'un tailleur que raye
Le noir avec le soleil.
Une petite merveille.
Elle grésille, elle bourdonne,
Avec l'accent de Narbonne,
Et gentiment, elle butine
Un diablo grenadine.

Ainsi rêvassait le lion
Devant sa consommation.
Il voit venir un moucheron,
Vêtu d'un complet marron,
Avec des ailes sur le tronc,
Et une mèche sur le front
Qui grésille, qui zézaye,
Avec l'accent de Marseille,
Qui lui casse les oreilles
Et lui arrive à l'orteil.

« Hé petit ! Je suis le lion.
Allez, va jouer au ballon.
Tu peux t'éponger le front
Avoir les jambes en coton.
Ici c'est moi le patron.
C'est moi qui donne le ton.
Tu zézayes, tu grésilles
Et tu tournes autour des filles.
Un conseil : tiens-toi tranquille
Ou tu vas t'asseoir sur le gril. »

« T'es épais comme une fourmi,
Et tu veux t'battre avec mi!
Allez ! Sois raisonnable ! Je suis trop fort.
Si tu t'en prends à la pègre,
Tu finiras dans l'vinaigre.
Allez ! Tiens-toi tranquille ! Sinon t'es mort. »

Le lion n'a rien vu venir.
Le moucheron, sans prévenir,
Lui a mis un coup d'saton
À la pointe du menton.
Il n'en revient pas le lion !
Et ce n'est qu'un échantillon !
Un coup dans les testicules.
« Ça c'est de la part de Jules !
J'aime pas tellement qu'on m'bouscule
Quand j'me rince les mandibules. »

Cette histoire est une fiction.
Moi, j'ai rencontré le lion.
J'lui ai mis, c'est ridicule,
Un coup dans les testicules,
Il m'a dévoré tout cru
Au beau milieu de la rue.
Je grésille, je zézaye,
Et dans le dos j'ai des ailes :
J'ai l'éternité au ciel
Grâce à mon exploit d'la veille

Présentation du dossier et analyse de sa cohérence

La cohérence de ce dossier s'articule de manière évidente sur les fables de La Fontaine, dont deux exemples sont proposés, ainsi qu'une réécriture contemporaine sous la forme plus populaire de la chanson, tandis qu'un extrait de roman biographique présente un bref portrait en situation de leur auteur. Toutefois, cette cohérence doit être précisée en tenant compte des démarches didactiques présentées par le texte théorique et de l'entrée du programme de français retenue par le sujet.

Le Loup et l'agneau et *Le Lion et le moucheron* permettent d'aborder la problématique « dénoncer les travers de la société », qui correspond à l'entrée « Vivre en société, participer à la société » en classe de Troisième, à travers l'étude de la thématique des inégalités, et du genre de la fable comme moyen de dénonciation. Dans ces deux fables, les représentations du rapport de force entre « *puissant et misérable* »²⁵ se répondent en miroir : le parti-pris de lucidité et la tonalité implicitement polémique de la première font prévaloir la loi du plus fort, tandis que l'humour de la seconde accorde une improbable revanche au plus faible. Elles proposent donc deux manières différentes de dénoncer le pouvoir arbitraire, la morgue des Puissants, les inégalités sociales, le manque de justice.

D'autre part, une analyse du discours didactique inhérent au genre de l'apologue, dans ces deux fables, offre un exemple significatif de la diversité des visées de La Fontaine et des moyens qu'il emploie : dans *Le Lion et le moucheron*, la leçon occupe une position canonique, en fin de composition, séparée du récit par un blanc typographique. Mais elle se dédouble en deux

²⁵ Pour reprendre l'expression de La Fontaine dans *Les Animaux malades de la peste*, *Fables*, IV, 1.

enseignements bien distincts. Dans *Le Loup et l'agneau*, le discours didactique, déplacé au début de la fable, n'est pas une leçon, mais un constat amer, asséné d'emblée comme une dénonciation.

Le texte théorique à l'usage de l'enseignant est extrait d'un ouvrage consacré aux manières d'aborder le texte littéraire dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Anne Godard rappelle que la didactique du FLE a longtemps privilégié « une démarche communicative », et, partant, l'utilisation de « documents authentiques » dont le texte littéraire peut faire partie s'il est abordé sous forme d'œuvres intégrales, et en l'absence d'un appareil didactique qui déplace sa réception dans un contexte pédagogique. Mais, s'agissant du texte littéraire, elle remet tacitement en question cette démarche en soulignant l'intérêt de jouer sur les contextes de lecture, et propose deux démarches différentes. La lecture peut être contextualisée, pour permettre aux élèves de comprendre les allusions historiques ou culturelles que le texte contient. D'un autre côté, la lecture peut être « actualisante » pour mettre en évidence le caractère intemporel des idées développées, ou encore si une interprétation du texte proposée par une mise en scène ou une réécriture introduit délibérément des références au contexte du lecteur contemporain.

Ces deux approches s'avèrent productives aussi bien pour des élèves allophones que pour des élèves de classe ordinaire. Les premiers ont besoin d'être éclairés pour être en mesure de faire une lecture contextualisée, car ils ne possèdent pas encore les savoirs leur permettant de comprendre les allusions à une culture différente de la leur. Pour les seconds, si la connaissance de l'histoire et de la culture française qu'ils ont acquise à la fin du cycle 4 a parfois besoin d'être complétée, elle peut également faire écran à leur capacité à décontextualiser la lecture pour mesurer en quoi l'œuvre conserve tout son sens pour le lecteur contemporain.

On peut dès lors préciser la cohérence du corpus et dégager les enjeux des deux derniers documents : **Le texte de Sylvie Dodeler et la chanson de Thomas Fersen** servent de point d'appui à une lecture contextualisée et à une lecture « actualisante » des fables proposées. La biographie de La Fontaine, rédigée sous forme de récit, offre une représentation de l'homme qu'était La Fontaine, tout en éclairant la compréhension des textes par des informations sur le contexte historique et social du XVII^e siècle. Dans l'extrait retenu, l'allusion au *Loup et l'agneau*, associé à l'affaire Fouquet et au système de la monarchie absolue, éclaire le symbolisme animalier de cette fable par des référents historiques précis, tout en donnant des clés pour interpréter celui d'autres fables telles que *Le Lion et le moucheron*. D'un autre côté, la réécriture du *Lion et le moucheron* par Thomas Fersen, qui transpose la situation imaginée par La Fontaine dans le monde contemporain, démontre que l'analyse des rapports sociaux et des comportements humains réalisée par La Fontaine conserve tout son sens au-delà du contexte du XVII^e siècle.

Contexte et prérequis : le contexte proposé par le sujet est celui d'une classe ordinaire incluant des élèves allophones de niveau B1-B2, c'est-à-dire celui d'un « utilisateur indépendant », selon le CECRL, ayant atteint le « niveau seuil » (B1) permettant de comprendre des textes rédigés dans une langue courante et de s'exprimer de manière simple, et le « niveau avancé » (B2) permettant de comprendre la plupart des documents de la vie courante, de s'exprimer de façon détaillée sur une grande gamme de sujets, et de présenter ses opinions. On peut donc imaginer que ces élèves allophones, ayant déjà passé au minimum un an dans une UPE2A, seraient inclus dans la classe ordinaire dès le début de l'année scolaire.

Pour faciliter leur approche du texte littéraire en langue française, l'enseignant peut construire son projet pédagogique annuel en suivant la chronologie à rebours, en partant d'un travail sur le texte en prose pour aborder progressivement le genre poétique. L'entrée du

programme de Troisième « agir dans la cité, individu et pouvoir »²⁶ préconise en effet l'étude de textes en prose contemporains, auquel viendrait ensuite s'ajouter celle de récits de soi des XX^e ou XIX^e siècle, dans le cadre de l'entrée « se raconter, se représenter ». L'approche du texte poétique interviendrait ensuite, en suivant l'entrée « visions poétiques du monde » qui propose d'étudier des textes du Romantisme à nos jours. L'étude de textes s'inscrivant dans l'entrée « dénoncer les travers de la société » interviendrait donc dans le dernier tiers de l'année scolaire, une fois que les élèves allophones seraient familiarisés avec la lecture de textes littéraires en prose contemporains, de textes poétiques du XIX^e et XX^e siècles, et avec des notions de métrique et de rhétorique.

Problématique de la séquence et objectifs

La problématique de la séquence peut faire l'objet de différentes formulations, mais elle doit mettre en lumière les enjeux des textes précédemment dégagés et s'articuler sur l'entrée du programme retenue par le sujet. On peut proposer, par exemple : Comment La Fontaine utilise-t-il les ressources de genre de la fable pour dénoncer le rapport de force entre Puissants et Faibles ? Ses fables se prêtent-elles à différentes lectures ? Que nous apprennent-elles aujourd'hui ?

Les objectifs de la séquence sont sensiblement les mêmes pour tous les élèves, qu'ils aient le français pour langue maternelle ou qu'ils soient allophones²⁷, mais les démarches pédagogiques mises en œuvre seront parfois différenciées pour faciliter l'acquisition des compétences attendues par ces derniers.

Les objectifs pragmatiques et méthodologiques visent d'abord à développer des capacités de compréhension des textes littéraires :

- Lire, comprendre et interpréter des textes poétiques de différentes époques (XVII^e siècle et XX^e siècle pour la chanson de Thomas Fersen) en mobilisant quelques outils d'analyse simples. Pour cela, on réactivera les connaissances en matière de métrique et de rhétorique revues lors du travail sur l'entrée du programme « visions poétiques du monde ».
- Situer les textes dans leur contexte historique et culturel afin d'accéder à une compréhension plus fine de leurs enjeux et de mesurer qu'ils peuvent donner lieu à différentes interprétations.
- En liaison avec l'entrée du programme « dénoncer les travers de la société », repérer une démarche argumentative explicite et implicite, identifier les principaux moyens employés pour convaincre et persuader.

Des compétences d'écriture seront également développées et évaluées en fin de séquence :

- Transformer et imiter un texte littéraire, ou un extrait pour les élèves allophones, afin de produire un écrit d'imagination en réponse à une consigne d'écriture.

Les objectifs linguistiques visent à favoriser une maîtrise raisonnée de la langue qu'ils mettront en pratique dans leurs écrits.

- Repérer les marques distinctives des différents registres à partir de la chanson de Thomas Fersen.
- A partir des fables, faire un récit en utilisant un système temporel adapté aux effets que l'on veut produire, et en y introduisant des passages de discours.

²⁶ Nous renvoyons ici aux entrées du programme de français spécifiques à la classe de Troisième.

²⁷ Voir les passages de la conférence de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon cités en dans la première partie de ce rapport.

Enfin, le projet de proposer une double lecture contextualisée et « actualisante » des fables de La Fontaine répond à l'**objectif culturel** de donner aux élèves des repères d'histoire littéraire afin d'affiner leur compréhension des courants littéraires et artistiques.

Descriptif de la séquence d'enseignement

La séquence peut s'organiser en 6 séances : 5 séances d'1h suivies par une séance d'évaluation d'1h30. Tenant compte du niveau des élèves de Troisième, et de la présence d'élèves allophones, il convient de varier régulièrement les activités, quitte à utiliser le même texte dans deux séances différentes.

On envisage à l'avance l'évaluation finale afin de construire progressivement les savoirs et les compétences nécessaires aux élèves pour la réaliser. Cette séquence étant située dans le derniers tiers de l'année de Troisième, l'évaluation peut prendre la forme d'une des épreuves de rédaction au brevet des collèges. En l'occurrence l'écriture d'imagination, car la présence dans le corpus d'une réécriture d'un texte littéraire par un artiste contemporain offre une belle opportunité d'initier les élèves aux exercices de transposition et d'imitation qui peuvent servir de base à cette épreuve. Il s'agira de réécrire *Le Lion et le moucheron* en prose, en transposant le rapport de force représenté dans le cadre de leur vie quotidienne :

Sujet de rédaction :

« *Va-t-en, bébé, retourne à la maternelle !* »

C'est en ces mots qu'un jour, à la récréation, le lion, élève de Troisième, parlait à..., fraîchement arrivée en Sixième au collège Jean de La Fontaine.

Poursuivez cette réécriture en prose du *Lion et le moucheron* en transposant le récit dans le contexte du collège et, plus généralement du monde actuel. Vous choisirez l'identité de l'interlocuteur du lion en fonction des moyens employés pour combattre son adversaire (par exemple, un moustique, une abeille, une sauterelle, une araignée, etc.)

Les élèves ayant le français pour langue maternelle doivent réécrire l'ensemble de la fable en 15 lignes environ, tandis que les élèves allophones doivent réécrire uniquement l'altercation initiale et l'offensive du moucheron en 10 lignes maximum.

Enfin, *Le Lion et le moucheron* apparaît comme le texte majeur de cette séquence car son analyse sert de pivot à un autre travail à partir de la chanson de Thomas Fersen, et à une production écrite : il était donc opportun de détailler la séance consacrée à l'analyse de ce texte.

1^{ère} séance. Le genre de la fable et l'originalité de son utilisation par La Fontaine : une dénonciation virulente du pouvoir arbitraire

La première séance porte sur *Le Loup et l'agneau* afin de s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves qui l'ont déjà lue ou entendue. Pour faciliter la compréhension de ce texte par les élèves allophones, on leur donne un exemplaire comportant davantage de notes de vocabulaire, et le professeur veille à faire une première lecture expressive de cette fable établissant clairement le rôle imparti à chaque personnage. Après quoi, on demande aux élèves allophones de faire une seconde lecture silencieuse, leur permettant de tirer profit des notes ajoutées, pendant que les autres élèves seront chargés de repérer dans le texte des exemples des caractéristiques du genre de la fable.

L'objectif de cette séance est de mettre en évidence les aspects traditionnels du genre de la fable dans *Le Loup et l'agneau*, puis d'observer progressivement la manière originale dont La Fontaine s'est approprié ce genre. Après avoir observé qu'il s'agit d'un récit mettant en scène

des animaux qui représentent des archétypes humains, les élèves repèrent la singularité la plus évidente de cette fable : elle ne s'achève pas par une conclusion didactique.

L'originalité de cette fable tient à l'art du récit lafontainien, qui lui offre un caractère dynamique et plaisant. Le récit n'est employé que pour présenter la situation initiale (vers 2 à 6) et l'aboutissement de l'affrontement (vers 27 à 30), tandis que le dialogue occupe la majeure partie de la composition. Ce dynamisme est accentué par l'emploi de mètres différents – une majorité d'alexandrins et d'octosyllabes dans laquelle font irruption des vers de 10, 7 ou 4 syllabes –, qui ménagent des décalages rythmiques significatifs.

L'étude de l'argumentation du loup met en évidence son caractère malhonnête : l'appropriation indue de la rivière présentée comme « *(s)on breuvage* », le reproche d'avoir « *médit* » étayé seulement par la rumeur « *on me l'a dit* », et la célèbre accusation *ad hominem* « *si ce n'est toi, c'est donc ton frère* », qui condamne l'agneau non pour ses faits mais pour ce qu'il est. Un retour sur les prédispositions initiales du loup : « *Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure/ Et que la faim en ces lieux attirait* » démontre que l'argumentation est d'emblée biaisée.

Cette étude éclaire les visées polémiques de La Fontaine, qui dénonce le pouvoir arbitraire et l'absence de justice, et permet d'interpréter le déplacement, en début de composition, de l'aphorisme attendu à la fin. Car il ne s'agit pas d'une leçon, ou d'un conseil, mais d'un simple constat, rappelé amèrement.

2^e séance. Lecture contextualisée du *Loup et l'agneau*

La deuxième séance s'appuie sur l'extrait du récit biographique de Sylvie Dodeler pour proposer ensuite une relecture et une interprétation contextualisée du *Loup et l'agneau*.

Pour favoriser l'enrichissement interculturel qu'offre une classe incluant des élèves allophones, on peut demander en amont aux élèves ayant le français pour langue maternelle de faire des recherches sommaires sur différents aspects du contexte politique et social de la France au XVII^e siècle – le système monarchique, Versailles, les salons –, et aux élèves allophones de faire des recherches pour présenter le système politique de leur pays d'origine à la même époque. La confrontation de systèmes politiques différents, à la même époque, peut offrir aux élèves un aperçu sur la relativité des représentations communes. Le professeur complète cette introduction au contexte de l'écriture des *Fables* par une présentation de La Fontaine et une lecture de l'extrait du récit de Sylvie Dodeler, qui le représente en situation. C'est l'occasion de préciser le statut social de l'écrivain à cette époque, évoqué dans la première partie de l'extrait, et l'influence des salons sur la vie culturelle de l'époque et la promotion des œuvres littéraires.

Dans la seconde partie de la séance, les élèves relisent *Le Loup et l'agneau* en recherchant les références au contexte historique du XVII^e siècle à travers le lexique employé. L'agneau s'adresse au loup en utilisant les appellatifs « Sire », « votre Majesté », repris par le pronom « Elle » avec une majuscule, et en employant la troisième personne, alors que le loup le tutoie. Autant d'indices qui permettent d'identifier le loup comme supérieur à l'agneau, et ce dernier à un subalterne, paysan, artisan ou commerçant. Ces éléments permettent d'approfondir la compréhension de la fable. Par exemple, l'identification du loup à un aristocrate possédant des terres permet de comprendre pourquoi il considère la rivière comme « (s)on breuvage ». Dès lors, les élèves sont en mesure de construire une nouvelle interprétation des visées de La Fontaine, à la lumière de son contexte historique : une dénonciation de la monarchie absolue et des privilèges aristocratiques qui balaient la justice au profit de « la raison du plus fort ».

Cette lecture contextualisée conduit les élèves à confronter l'image de La Fontaine qu'ils avaient pu construire au cours des cycles 2 et 3 à celle d'un artiste engagé politiquement et socialement. Le rôle des salons, représenté par l'extrait de sa biographie, permet de comprendre comment ses fables ont pu éviter la censure dans le contexte de la monarchie absolue.

3^e séance. *Le Lion et le moucheron* : une satire plaisante du pouvoir des Puissants

La troisième séance, consacrée à l'analyse du *Lion et le moucheron*, a pour objectif de consolider les compétences de lecture développées à partir du *Loup et l'agneau*, et de donner aux élèves un aperçu sur la diversité des récits, dans les *Fables*, et de leurs visées. On cherchera à identifier l'originalité de la fable et à en faire une interprétation contextuelle.

Pour palier les difficultés de compréhension des élèves allophones, le professeur leur donne de nouveau un exemplaire du texte comportant davantage de notes de vocabulaire. De plus, dans le dispositif des questions de compréhension posées aux élèves pour les guider dans leur découverte du sens de la fable, on donne des consignes différentes aux élèves allophones, à qui on demande de reformuler le discours des personnages, et aux autres élèves, chargés de distinguer les étapes successives du récit.

On entre dans la lecture par le sens en examinant les étapes du récit. La composition de cette fable diffère de celle du *Loup et l'agneau* dans la mesure où, après une intervention liminaire de chacun des personnages au discours direct, elle se compose uniquement d'un récit. Le discours du lion constitue une agression et une attaque *ad hominem* du moucheron, que les élèves pourront reconnaître grâce au travail conduit à partir de la précédente fable. Mais le rapport de force entre Puissant et Faible est inversé puisque, contrairement à l'agneau, le moucheron défie le lion, faisant preuve d'une arrogance déplacée (« Penses-tu, lui dit-il, que ton tire de roi/ Me fasse peur ni me soucie ? »). Deux grands mouvements apparaissent dans le

récit, qui justifient l'inversion du rapport de force. D'abord l'offensive du moucheron, qui utilise sa petite taille comme un atout pour « *harcel(er)* » le lion, puis la défaite de celui-ci, qui, dans ce combat contre un « *invisible ennemi* », voit ses avantages se retourner contre lui : ses griffes et ses dents le « *déchir(ent) lui-même* ».

Le dynamisme du récit tient aux écarts rythmiques entre l'alexandrin, majoritairement utilisé pour évoquer le lion, et l'octosyllabe employé pour exprimer la célérité des mouvements du moucheron, ainsi qu'à l'utilisation de nombreux verbes d'action, conjugués au présent de narration, qui mettent en relief la rapidité du combat (on reviendra sur l'emploi de ce temps dans la séance à dominante linguistique).

L'analyse des visées de La Fontaine est facilitée par la séance précédente, grâce à laquelle les élèves peuvent proposer une interprétation contextuelle de cette fable en formulant des hypothèses sur les référents historiques des personnages : le lion dont le « *titre de roi* » est mentionné, et le moucheron qui, symboliquement, incarne les plus faibles de la société. Alors que dans *Le Loup et l'agneau*, La Fontaine dénonçait simplement le caractère arbitraire du pouvoir en place, ici, il menace les Puissants d'un retournement de situation. Néanmoins, la portée polémique de sa fable est atténuée par l'humour qui offre une improbable victoire au moucheron, et surtout par le retournement de situation final qui lui ôte cette victoire. La mort du moucheron, provoquée par sa vanité, ménage l'amour propre des lions.

La leçon didactique finale se conforme aux codes de l'apologue, car elle apparaît en fin de composition, et écarte les références animalières et contextuelles au profit de formulations génériques (« *nos ennemis, les plus petits, tel...* ») qui offrent au discours une portée universelle justifiant les réécritures actualisantes comme celle qui sera étudiée ensuite. Elle se distingue toutefois par un dédoublement qui contribue à adoucir les visées polémiques de La Fontaine : si la première leçon peut avoir une signification politique (« *entre nos ennemis,/ Les plus à craindre sont souvent les plus petits* »), la seconde énonce une réflexion sur la nature humaine mettant en garde contre la vanité et l'insouciance (« *aux grands périls tel a pu se soustraire/ Qui périt pour la moindre affaire.* »)

4^e séance. Lecture « actualisante » du *Lion et le moucheron*

La quatrième séance, qui s'appuie sur *Les Malheurs du lion* de Thomas Fersen, a pour objectif d'initier les élèves à la réécriture « actualisante » d'un texte littéraire patrimonial. Le choix d'un texte emprunté à la culture populaire vise aussi à renouveler l'intérêt des élèves pour le travail conduit dans la séquence par la variation des supports employés. Enfin, il permet aux élèves allophones de travailler leurs compétences orales. La chanson est d'abord diffusée par couplets, dont on s'assure de la compréhension par des questions plus particulièrement destinées à ces derniers, avant d'être rediffusée dans sa version intégrale.

L'analyse du travail d'actualisation fait par Thomas Fersen s'appuie d'abord sur l'étude des éléments du récit empruntés à la fable de La Fontaine, associée à celle du lexique contemporain employé : le décor et le lexique du café (« *sa consommation ; un diablo grenadine* »), la représentation des personnages et le lexique des vêtements (une abeille à l'accent de Narbonne « *Vêtue d'un tailleur que raye/ Le noir avec le soleil* », un moucheron à l'accent de Marseille « *Vêtu d'un complet marron* », le lion associé à « *la pègre* »).

Ce texte permet ensuite de conduire un travail sur les registres de langue. On peut étudier les marques, à l'écrit, du style oral dans la syntaxe telles que l'éliision du e muet (« tu veux t'battre »), d'autres voyelles (« t'es épais... »), les interjections (« Hé petit ! »), et les procédés employés dans les expressions idiomatiques populaires comme l'exagération (« *casse(r) les oreilles, arrive(r) à l'orteil, épais comme une fourmi* », ou les images associées à des parties du corps humain pour exprimer des sentiments (« s'éponger le front, avoir les jambes en coton »), etc.

L'analyse du couplet conclusif de la chanson consolide l'étude du travail de réécriture. Thomas Fersen reprend la structure canonique de la leçon finale invitant à passer du contexte du récit à une réflexion universelle, et, comme La Fontaine, représente, après la victoire du moucheron, un retour à une représentation plus lucide des rapports entre Puissant et Faible. Mais il développe une réflexion nouvelle à travers le décalage entre la fiction, dans laquelle le moucheron conserve le bénéfice de sa victoire, et la réalité, dans le dernier couplet, où l'artiste se met en représentation pour offrir un contrepoint dérisoire au moucheron victorieux.

5^e séance. Etude et mise en pratique de l'emploi des temps dans le récit et dans le discours direct

La cinquième séance, qui s'appuie de nouveau sur le support des deux fables de La Fontaine étudiées, vise des objectifs linguistiques et méthodologiques à la fois pour consolider les connaissances des élèves et pour les préparer au travail d'écriture donné en évaluation finale.

Ces fables étant respectivement construites sur une dominante de discours direct, et sur une dominante de récit, invitent à revoir ces deux modes d'énonciation, les structures syntaxiques qu'ils convoquent, et notamment les différents emplois du présent. On revoit d'abord la structure du discours direct à partir du *Loup et l'agneau*, en particulier la dominance du présent, associé au futur simple, et les marques typographiques du dialogue. On utilise ensuite *Le Lion et le moucheron* pour rappeler que le récit peut faire se succéder des choix temporels différents : le système canonique de l'imparfait associé au passé simple utilisé dans le début de la fable (vers 2 à 4 et 9 à 11) cède la place à l'emploi du présent de narration qui présente les événements comme s'ils étaient contemporains de l'acte d'énonciation pour accentuer la tonalité dramatique du récit. Pour clarifier les connaissances des élèves, on comparera les trois emplois différents du présent qui apparaissent dans ces fables : le présent du discours direct, effectivement contemporain de l'acte d'énonciation, qui apparaît dans les échanges entre les personnages mais aussi dans le discours final du poète adressé au lecteur (« *Quelle chose par là peut nous être enseignée ?* ») ; le présent de narration, qui s'emploie pour raconter des événements passés ; et enfin le présent gnominique ou atemporel que l'on relève dans les aphorismes (« *La raison du plus fort est toujours la meilleure* » ; « *entre nos ennemis/ Les plus à craindre sont souvent les plus petits* »).

Pour stabiliser ces connaissances, et en montrer l'intérêt aux élèves, on leur propose ensuite de les mettre en application dans des exercices d'écriture :

- Réécrire en prose un court passage de récit du *Lion et le moucheron* sous forme de discours direct. Par exemple, « *L'invisible ennemi triomphe, et rit de voir/ Qu'il n'est griffe ni dent en la bête irritée/ Qui de la mettre en sang ne fasse son devoir* », qui pourrait donner lieu à une réécriture telle que : « Je suis ici ! Je n'y suis plus ! Mais tourne-toi donc si tu veux me voir ! Que c'est drôle de te voir te griffer et te mordre toi-même !!! ».
- Réécrire en prose un court passage de dialogue du *Loup et l'agneau* sous forme de récit en utilisant le présent de narration, ce qui conduit également les élèves à reformuler les intentions du loup. Par exemple, « *Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?/ Dit cet animal plein de rage :/ Tu seras châtié de ta témérité.* », qui pourrait être reformulé ainsi : « Le loup accuse l'agneau de venir le déranger dans son propre domaine, de lui voler l'eau de sa rivière, et lui promet une punition exemplaire. »
- Enfin, réécrire en prose un court passage de dialogue du *Loup et l'agneau* en déplaçant la situation dans un contexte contemporain. On pourra s'appuyer sur les propositions des élèves pour le choix du contexte, et privilégier celles qui se rapprochent de leur environnement familial. On expliquera ensuite comment s'appuyer sur la structure du texte de La Fontaine, en remplaçant certains éléments du récit, ou certaines formulations lexicales que l'on aura au préalable recherchées en commun. L'objectif est d'aboutir à une reformulation du type : « Un

agneau buvait tranquillement un jus d'orange sur un banc de la cour du collège, un loup apparaît, assoiffé, qui cherchait la bagarre. Qui t'a autorisé à t'asseoir sur mon banc ?... »

6^e séance : évaluation

L'évaluation finale porte sur le sujet présenté en début d'exposé. Cette tâche est facilitée par la réflexion conduite sur la problématique du programme, qui éclaire sur les visées de l'écrit, et par les exercices effectués lors de la précédente séance, qui auront entraîné les élèves à s'appuyer sur un cadre donné pour rechercher des idées nouvelles. Les critères d'évaluation sont brièvement rappelés aux élèves : la capacité à exploiter sa connaissance des fables étudiées (composition, personnages, visées...) pour imiter *Le Lion et le moucheron*, à transposer des éléments du récit et du langage employé dans un contexte contemporain, à écrire dans une langue correcte, et à faire preuve d'inventivité.

On attend que les élèves s'appuient sur le schéma du récit *Lion et le moucheron*, notamment sur ses passages-clefs, en remplaçant certains de ses éléments par des références au contexte du collège. Par exemple, « Penses-tu que j'ai peur de toi parce que tu fais partie de l'équipe de foot du collège ? » ou, pour la conclusion : « L'insecte se précipite à la cantine pour annoncer sa victoire à tout le monde. Mais dans sa course, il percute de plein fouet le principal, dont il renverse le plateau. C'est la fin : carnet de correspondance et quatre heures de retenue samedi matin... ».

Dans le cas des élèves allophones, on évaluera prioritairement leur capacité à exploiter les connaissances acquises au cours de la séquence, et on fera preuve d'une certaine bienveillance à l'égard de certaines erreurs linguistiques. Dans tous les cas, on valorisera la créativité des élèves, sensible à travers l'originalité de leurs trouvailles et leur capacité à produire des effets, amuser ou indigner le lecteur par exemple.

Pendant son travail de correction, le professeur prend soin de relever dans les copies des élèves des passages respectant correctement les consignes données et des passages témoignant d'un effort d'imagination. Cela lui permet, dans la séance de retour sur ce travail, de s'appuyer sur les productions des élèves pour rendre compte de son évaluation, en rappelant les enjeux de ce travail, et de valoriser leurs écrits.

Conclusion

Cette séquence est concentrée sur un travail sur le genre de la fable et ses visées argumentatives, dans le cadre de l'entrée du programme « Dénoncer les travers de la société », et sur les différents contextes de réception d'une œuvre littéraire, permettant d'en faire des interprétations plurielles. Elle permet non seulement de développer des compétences de lecture et d'écriture dont les élèves ont besoin dans leur parcours scolaire et au-delà, mais aussi découvrir ou redécouvrir un auteur ayant marqué de son empreinte la culture française. Les réécritures postérieures de ses fables en témoignent, de même que les traces qu'elles ont laissées dans le lexique. Pour les élèves allophones, la lecture d'œuvres littéraires patrimoniales ouvre une compréhension plus fine des codes socio-culturels français et joue ainsi un rôle important dans leur intégration sociale. Pour les élèves ayant déjà lu des fables de La Fontaine au cycle 2 ou 3, c'est l'occasion de découvrir que les fables ne sont pas (seulement) des « contes pour enfants »²⁸, et d'accéder à une compréhension plus fine de la nature du texte littéraire : un texte ouvert à des interprétations différentes, que l'on peut relire, à différents âges de la vie, en y trouvant des significations nouvelles.

Prolongements

²⁸ Expression utilisée par La Fontaine dans *La Pouvoir des fables, Fables*, VIII, 4.

Cette séquence concentrée sur deux fables possédant une visée polémique pourrait être prolongée par la lecture de fables qui présentent une autre image des personnages rencontrés : *Le Lion et le rat*, qui constitue un pendant inversé du *Lion et le moucheron*, ou *Le Loup et le chien*, où le loup incarne la liberté. On peut aussi lire des fables présentant des personnages et des visées différentes, par exemple celles qui mettent en scène des personnages humains comme *La Laitière et le pot au lait*, *La mort et le bucheron* ou *L'Homme et la couleuvre*. En relation avec le travail conduit sur la portée universelle des *Fables*, on pourrait proposer aux élèves un sujet de réflexion leur demandant de réfléchir à ce que les *Fables*, et plus généralement les œuvres littéraires représentant la société humaine, peuvent nous apporter.

4. Focus sur le vocabulaire usuel et technique utilisé par les candidats

« La capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision »²⁹ constitue un des principaux critères d'évaluation, sinon le premier, des épreuves orales d'admission du CAPES : le candidat doit par conséquent montrer sa capacité à convoquer une langue française exacte, riche et adaptée à la situation de communication présente. Le lexique auquel recourt le candidat est à ce titre révélateur non seulement de sa connaissance de la langue française -son étendue, ses nuances, son adéquation à la réalité évoquée et décrite - mais aussi de sa capacité à la mobiliser à bon escient. Nous ne faisons pas ici uniquement référence au lexique technique qui s'acquiert au cours de la préparation spécifique du candidat et en contexte professionnel mais également au vocabulaire usuel tout aussi digne d'intérêt. Tout candidat à un concours de recrutement d'enseignant doit avoir conscience que le professeur, recruté et reconnu par l'Institution scolaire, attendu par la société comme porteur d'une expertise et d'un enseignement, perçu par les élèves comme utilisateur d'une langue normée repère pour son apprentissage, doit posséder les codes de la langue française, en maîtriser l'emploi, manipuler avec conscience ses variations. Ce qui est vrai ici pour tout professeur l'est a fortiori pour le professeur de français.

La maîtrise de la langue française est ainsi inscrite dans *Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, référentiel qui vise notamment à « identifier les compétences professionnelles attendues » :

- « Maîtriser la langue française à des fins de communication
 - Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
 - intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves. »
- « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
 - Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
 - Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
 - Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève. »

²⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000027363503&dateTexte=20190716>

Les deux déclinaisons de cette compétence s'évaluent lors de la prestation orale des candidats qui exposent à des interlocuteurs, dans un cadre professionnel, un projet d'enseignement adapté à des élèves pour lesquels est visée en priorité l'acquisition et/ou la maîtrise de la langue française. Le choix des mots utilisés par le candidat au concours de recrutement de professeurs – déterminants, substantifs, adjectifs, verbes, pronoms, conjonction...- s'avère essentiel pour décrire, expliciter, démontrer puis échanger avec le jury. L'entretien, modalité autre de l'oral car en interaction, n'échappe pas à ce principe et exige tout autant une expression précise et un vocabulaire exact, même si l'on peut aisément comprendre et accepter des phases de tâtonnement quant au choix du terme à utiliser.

Est-il besoin de rappeler que dans son rapport à soi, au monde et aux autres le choix du mot approprié permet, dans la langue et la culture dans lequel il s'ancre, d'identifier clairement, de communiquer avec précision, de penser avec ses pairs, de s'envisager au sein d'une communauté linguistique et de s'y reconnaître. Pour que les élèves acquièrent et s'approprient ce vocabulaire ³⁰, ils doivent être en présence d'utilisateurs éclairés de la langue et du vocabulaire : le professeur ou futur professeur est un des experts attendus de l'utilisation de la langue. Sans posséder soi-même cette compétence, il peut paraître difficile d'en assurer l'enseignement. N'oublions pas que l'école et les séances de cours constituent parfois la seule opportunité pour nos élèves d'entendre un français au moins standard.

L'objectif de cette partie du rapport est moins de dresser la liste exhaustive du vocabulaire fautif, inapproprié, approximatif entendu au cours de la session que de rappeler aux candidats l'attention, voire la vigilance, qui doit être la leur quand ils s'expriment et échangent avec le jury. Quelques erreurs ou maladresses récurrentes, présentées ci-dessous dans un essai de catégorisation, méritent cependant d'être portées à la connaissance des candidats :

- les emprunts à l'anglais tels que « to do list » ou même « powerpoint » auxquels on préférera « liste des tâches » et « diaporama » ...
- les anglicismes tels que « performer » pour « réaliser une performance », ou « impacter » pour « affecter » ou « avoir pour conséquences »...
- les confusions entre deux termes techniques : « monologue » et « tirade », « métaphore » et « comparaison », « intégration » et « inclusion », « EANA » et « élèves allophones »...
- les mots ou expressions utilisés dans leur emploi familier ou particulier et qui dans un contexte didactique et pédagogique spécifique engendrent des malentendus comme « faire débat » pour « discuter », « romantique » pour « exprime des sentiments »...
- les termes déplacés et inappropriés dans un contexte professionnel comme « une activité sympa pour les élèves », « une description marrante », « le texte est trop long, il est rempli de détails »...

Le candidat revient dans la plupart des cas sur ce vocabulaire que le jury se permet de pointer mais il est regrettable que le futur enseignant n'ait pas, dans une situation professionnelle, conscience des codes à respecter ou bien la capacité suffisante à les maîtriser.

Pour les termes empruntés à l'anglais ou les anglicismes nous rappelons que La Commission d'enrichissement de la langue française (appelée commission générale de terminologie et de néologie jusqu'en 2015), créée en 1996 a pour mission d'enrichir le vocabulaire spécialisé par la création terminologique et la néologie, et de favoriser l'utilisation de la langue française. En liaison avec l'Académie française, elle approuve les termes nouveaux proposés par les groupes d'experts. *Le Journal officiel de la République française* publie la liste des termes adoptés, liste

³⁰ <https://www.education.gouv.fr/cid4764/l-acquisition-du-vocabulaire-a-l-ecole-elementaire.html>

"Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit."
Alain Bentolila.

reprise systématiquement reprises au Bulletin officiel de l'Education nationale. Cette commission contribue à l'application de la loi no 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française -loi plus connue sous le nom de loi Toubon- qui reconnaît au citoyen français le droit de s'exprimer et de recevoir toute information utile en français.

Conclusion

L'épreuve ASP-FLE de la session 2020 s'inscrira dans la continuité des orientations définies dans le rapport 2018 et le présent rapport, en particulier dans sa première partie. Afin de ne pas alourdir la préparation des futurs candidats, en risquant de les éloigner des principaux enjeux de l'épreuve, les nouveaux programmes de 1^{ère} n'auront pas d'incidence sur l'épreuve. Autrement dit, les sujets se situant dans le contexte d'une classe ordinaire de lycée et d'une UPE2A lycée s'appuieront exclusivement sur le programme de la classe de Seconde.

Nous espérons que cette contribution aidera les futurs candidats et leurs formateurs à préparer efficacement cette épreuve en tenant compte de ses principaux enjeux. Elle est également pour le jury ASP-FLE l'occasion de dire son plaisir de travailler sur une épreuve qui représente la diversité des contextes d'enseignement sous l'angle des richesses qu'ils permettent à la fois à l'enseignant et aux élèves de développer, et qui fait dialoguer les textes littéraires avec les récents apports de la didactique du FLES et avec des œuvres d'art très diverses qui renouvellent leur lecture. Dans cette perspective, nous voudrions saluer les prestations de nombreux candidats, lors de la session 2019, qui ont proposé des démarches pédagogiques originales, ont ouvert de nouveaux horizons sur la lecture des textes, et ont ainsi engagé un échange intellectuel très stimulant.

Bibliographie et sitographie

Les bibliographies et sitographies détaillées dans les rapports des années précédentes constituent les références d'appui à la préparation du concours auxquelles on pourra ajouter les références indiquées en note de bas de page dans le présent rapport.

Nous renvoyons les candidats pour ces références aux rapports précédents, notamment celui de 2018, et nous nous permettons de rappeler le lien vers les programmes de collège récemment actualisés et les nouveaux programmes de lycée (classe de Seconde ci-dessous) :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

<https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1>

[2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf)

Rappel : A partir de la session 2020, dans le contexte des nouveaux programmes de français du lycée général et technologique mis en œuvre dès cette rentrée, une inflexion sera introduite dans les sujets des **épreuves orales d'ASP du concours Lettres modernes**. Tout en restant fidèles à leurs modalités et à leur esprit, les épreuves orales d'ASP, reposeront sur des dossiers qui **porteront exclusivement sur les niveaux de 6^e à seconde (nouveaux programmes de français)**, en excluant la classe de première qui s'appuie en partie sur un programme national d'œuvres dont la connaissance détaillée et la mobilisation ne sont pas attendues de la part des candidats.

*Nous espérons que l'ensemble de ce rapport sera utile aux candidats et à leurs préparateurs.
Lectrices et lecteurs voudront bien faire preuve d'indulgence si, en dépit de la vigilance de
chacun, des coquilles se sont glissées ici ou là.*

*