



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES externe

Section : LETTRES

Option : LETTRES MODERNES et LETTRES CLASSIQUES

2^{NDE} PARTIE - ADMISSION

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Monsieur Patrick LAUDET, IGEN,
Président du jury

SOMMAIRE

- Le mot du Président du Jury, page 3.
- Réglementation, page 6.
- Statistiques générales, page 10.
- Statistiques par épreuve, page 12.

ÉPREUVES ÉCRITES - *se reporter à la 1ère partie*

- Sujets, page 14.
- Rapport de l'épreuve de composition française, page 26.
- Rapport de l'épreuve d'étude grammaticale de textes de langue française, p. 74.
- Rapport de l'épreuve de latin et de grec, page 113.

ÉPREUVES ORALES

- Rapport de l'épreuve de mise en situation professionnelle, page 128.
- Rapport de l'épreuve d'approche d'une situation professionnelle, par option :
 - « langue et civilisation de l'antiquité pour lettres classiques (LCL) », p 140.
 - « langue et littérature françaises (LLF) », page 165.
 - « latin pour lettres modernes (LLM) », page 181.
 - « français langue étrangère / langue seconde (FLE) », page 196.
 - « théâtre », page 227.
 - « cinéma », page 258.

CAPES DE LETTRES, SESSION 2016

LE MOT DU PRÉSIDENT DU JURY,

Patrick Laudet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.

Dans un monde devenu tragique et complexe, parfois angoissant, comment parler du métier de professeur, sinon avec l'espérance, chevillée au cœur, que, dans ce qu'elle a de plus haut, l'éducation est toujours et plus que jamais possible. Sans la conviction vive que la formation des hommes et des femmes de notre pays, même si c'est vrai de tous les calendriers, joue pourtant aujourd'hui un rôle majeur et prépare l'avenir de façon décisive. L'exercice passionné d'un « devoir d'aïnesse », qui lie une génération à la suivante, est d'une brûlante actualité. Oui, plus que jamais, il nous faut des professeurs, de bons professeurs, sûrs de la noblesse et de l'urgence de leur mission, des hommes et des femmes capables, dans l'ordinaire des jours et au fil des semaines et des années, d'engager pour leurs élèves le meilleur d'eux-mêmes, afin de transmettre ce que la République a de plus grand et ce que la culture, au fil des siècles, a élaboré de plus précieux pour faire un homme. Parce qu'ils ont à disposition le double trésor de la langue et de la littérature, les professeurs de Lettres notamment, n'enseignent peut-être plus les « humanités », au sens un peu suranné de l'expression, mais ils enseignent rien moins que « l'humanité », dont on sait mieux depuis quelque temps qu'elle ne va pas de soi. Comme le disait Péguy, l'instituteur ou le professeur n'est pas aux yeux de ses élèves le représentant d'une majorité politique, ni celui d'un monde qui n'a de réalité que son actualité, il est « le représentant-né de personnages moins transitoires, il est le seul et l'ineffable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait l'humanité ».¹

Dans un temps où le métier pâtit encore d'une désaffection générale et n'a plus la considération sociale qu'il mérite, il faut véritablement saluer tous les candidats qui se sont présentés à la session 2016 et qui ont envisagé, parfois avec une résolution civique admirable

¹ Charles Péguy, *De Jean Coste*, Babel, 1993, p.94-95

et un sens aigu de l'engagement, de devenir professeurs de lettres. On aimerait qu'ils soient en 2017 plus nombreux encore. On aimerait un vivier de candidats suffisant, et notamment en Lettres classiques bien sûr, qui permette au jury de pourvoir beaucoup des postes prévus, et même tous les postes. Il n'empêche ! Certains signes favorables, durant cette session plus clairement perceptibles, ne trompent cependant pas. Le nombre global de candidats, c'est l'essentiel, même légèrement, continue heureusement d'augmenter. Puisse cette courbe se confirmer et s'amplifier pour la prochaine session ! D'autres frémissements, plus discrets mais révélateurs, sont aussi à enregistrer. La proportion des garçons au Capes de Lettres, celle des candidats et plus encore celle des reçus², s'améliore significativement, ce qui est un symptôme d'attractivité nouvelle pour le métier de professeur de Lettres. Enseigner les lettres n'est pas une spécialité féminine, et nos élèves ont besoin de l'expérimenter au quotidien. Ils y gagneront incontestablement, les garçons entre autres, et la présence accrue d'hommes pour enseigner les Lettres contribuera à affiner l'image parfois dégradée qu'ils ont de la discipline. Pour qui est légitimement soucieux de parité, c'est-là une tendance vraiment encourageante. Enfin, et dans une proportion non négligeable parmi les candidats, le jury se réjouit d'accueillir en nombre croissant tel ou tel qui, après quelques années d'expérience dans la banque, l'édition, l'industrie, ou tout autre secteur d'activité professionnelle (et souvent au prix de réels sacrifices financiers !) décide de « revenir à ses amours de jeunesse » et de choisir résolument d'enseigner les Lettres. On gage qu'une telle détermination, souvent couronnée de succès au concours, donnera d'excellents professeurs. Il est vrai que le parcours qui mène aux différentes épreuves du Capes de Lettres s'est beaucoup diversifié ces dernières années et c'est une richesse et un réel atout pour le recrutement de professeur de Lettres de pouvoir désormais certifier des hommes et femmes venus de cursus effectivement très divers. C'était d'ailleurs la raison pour laquelle la nouvelle maquette du concours, inaugurée lors de la session 2014, avait fait le choix de proposer différentes options à l'oral. Il ne s'agit évidemment pas de spécialiser le recrutement, et au terme du concours, ce sont des professeurs de Lettres, généralistes, qui sont bel et bien recrutés. « Théâtre », « Cinéma », « Français langue seconde et étrangère », « Langue et littérature française », « Latin pour lettres modernes », autant de choix d'options possibles, qui ont désormais pour vocation, dès le concours, de permettre aux candidats d'approfondir un domaine de savoirs et de compétences précis propre à leur donner un prisme singulier pour aborder les enjeux majeurs du métier de professeur de Lettres. Ces options, c'est aussi leur raison, offrent par ailleurs une meilleure prise en compte et une valorisation de cursus universitaires plus variés. Les « nouvelles épreuves », ce fut le constat assez largement partagé de la session 2016, sont désormais bien installées dans le paysage du concours, elles ont pris leur régime de croisière et jouent pleinement leur rôle pour des candidats qui, désormais, s'y sont souvent bien préparés.

C'est dire si la session 2016 s'est déroulée dans d'excellentes conditions et le jury n'a pas manqué de saluer la qualité de beaucoup de prestations, qui augurent du recrutement de bons professeurs, engagés dans leur parole et déjà capables de donner vie et sens aux savoirs acquis. Tous les postes n'ont malheureusement pas pu être pourvus, souvent par manque de préparation de certains candidats, lesquels ont sans doute mieux pris conscience des attentes et se représenteront plus armés l'an prochain. Beaucoup des candidats qui connaissent un premier échec, quand ils ont su en tirer les bons enseignements, réussissent aisément la seconde année, et on peut dire, en un sens, qu'ils n'ont pas perdu leur temps s'ils mûrissent les raisons de leur premier échec.

² En 2016, 22,7 % de garçons candidats, 23,2 % de garçons admis, contre 17% ,e 2013.

Une réserve cependant, largement partagée par l'ensemble du jury, et qui doit être objet de notre préoccupation et de notre réflexion communes. Beaucoup de candidats, dont certains ont largement montré par ailleurs au jury leur culture, leurs savoirs et leurs compétences, souffrent d'un manque cruel de connaissances de base en grammaire. Il suffit de regarder les écarts de notes, fréquents, parfois importants, entre les évaluations en lettres, en didactique, en cinéma, en théâtre, et de constater que les notes de grammaire sont très basses, parfois de façon inquiétante, s'agissant de professeurs qui auront à enseigner la langue. Toutes les pédagogies les plus innovantes, les gestes professionnels les plus accomplis ne dispenseront jamais de la nécessité, pour un professeur de français, d'identifier sans hésiter un pronom et de ne pas le confondre avec un déterminant. J'encourage donc les centres de préparation, non seulement en vue d'une meilleure réussite des étudiants au concours mais en pensant aussi à la réalité du métier de professeur de Lettres, à procurer aux candidats, dès la préparation, et en y consacrant les moyens suffisants, un solide bagage grammatical de base, sur lequel le concours mais, davantage, leur vie de professeur de français prendra ensuite appui. Compte tenu de la grande diversité des candidats et des cursus qui ont été les leurs, et dont on peut véritablement se réjouir, peut-être faudrait-il en outre offrir aux candidats recrutés, pendant l'année de stage par exemple, des modules de mise à niveau grammatical, souhaités d'ailleurs par les candidats eux-mêmes, souvent conscients de leurs lacunes. Pour beaucoup, ce ne serait pas un luxe mais une aide précieuse et décisive. En terme de recrutement, il serait très dommageable d'écarter de la réussite ces bons candidats, assez nombreux, dont seul le niveau grammatical est véritablement préoccupant, mais il appartient sans doute à l'institution de s'en préoccuper avec sérieux et sollicitude, notamment en les aidant à y remédier au plus vite, profitant notamment du temps laissé à la mise en place du métier pendant l'année de stage.

« Le gain de notre étude, c'est d'en être devenu meilleur et plus sage » disait Montaigne. L'enseignement des Lettres, qui ne se réduit pas à inventorier des figures de style, peut contribuer sensiblement, et plus que jamais, à penser le monde, à l'aimer et à donner sens à ce que l'école veut transmettre. Comme on en aime les paysages ou la gastronomie, il fera connaître et aimer aussi cette belle et singulière langue de France, ainsi que sa littérature, riche et variée, ouverte sur des horizons si larges. Un idéal demeure ! Il s'agit en vérité de réussir cette irremplaçable formation humaine, on voudrait dire l'acquisition de cette *sagesse* pluriséculaire venue des innombrables « histoires » que la Littérature nous raconte depuis des décennies. Les valeurs de la Littérature marchent résolument de pair avec celles de la République. C'est parce qu'il nous faut des professeurs de Lettres engagés dans la transmission de l'aventure humaine que, de pied ferme, nous attendons pour la session 2017 des candidats à la parole vive. Ils ne feront pas défaut.

REGLEMENTATION

Arrêté fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré

NOR : MENH1310120A
JORF n°0099 du 27 avril 2013

Section lettres

Les candidats ont le choix au moment de l'inscription entre deux options :

Option lettres classiques ;

Option lettres modernes.

Les candidats proposés pour l'admissibilité et pour l'admission par le jury du concours font l'objet de classements distincts selon l'option.

A. – Epreuves écrites d'admissibilité

1° Composition française.

Composition française fondée sur des lectures nombreuses et variées, mobilisant une culture littéraire et artistique, des connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire de l'antiquité à nos jours, à l'histoire des idées et des formes, et s'attachant aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres. Elle porte sur les objets et domaines d'étude des programmes de lycée. L'épreuve est commune aux deux options.

Durée : six heures ; coefficient 1.

2° Epreuve écrite à partir d'un dossier.

Epreuve de l'option lettres classiques : épreuve de latin et de grec.

L'épreuve permet d'évaluer les compétences en langues et cultures de l'Antiquité des candidats.

Elle prend appui sur un dossier comportant deux textes de langues anciennes (latin et grec) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances.

Elle porte à la fois sur le latin et le grec, et se déroule en deux temps :

a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une version dans chacune des langues, latine et grecque (7,5 points par version) ;

b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales, historiques, littéraires et culturelles dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le ou les points à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat.

Durée : six heures ; coefficient : 1

Epreuve de l'option lettres modernes : étude grammaticale de textes de langue française.

L'épreuve permet d'évaluer les compétences en grammaire scolaire des candidats.

Elle prend appui sur un dossier comportant au moins deux textes de langue française d'époques différentes (dont un de français médiéval) et un ou plusieurs documents caractérisant une situation d'enseignement et destiné(s) à servir d'appui à une mise en situation professionnelle des connaissances. Elle mobilise des compétences d'histoire de la langue, de français moderne ou contemporain et de stylistique.

L'épreuve se déroule en deux temps :

a) le premier, noté sur 15 points, consiste en une étude grammaticale des textes du dossier, organisée en trois séries de questions : 1. histoire de la langue, 2. étude synchronique du texte de

français moderne ou contemporain, 3. étude stylistique.

b) le second, noté sur 5 points, invite le candidat à mobiliser ses connaissances grammaticales dans une perspective d'enseignement, en les inscrivant dans le cadre des programmes de collège et de lycée et en prenant appui sur les documents du dossier. Une question précisant le point de langue à traiter et le niveau d'enseignement oriente la réflexion pédagogique du candidat. L'épreuve permet au candidat de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Durée : six heures ; coefficient : 1

B. – Epreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

1° Epreuve de mise en situation professionnelle : explication de texte et question de grammaire.

L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2.

2° Analyse d'une situation professionnelle.

Epreuve au choix :

Pour l'option lettres classiques :

1. Langues et cultures de l'Antiquité;

Pour l'option lettres modernes :

2. Latin pour lettres modernes ;

3. Littérature et langue françaises ;

4. Français langue étrangère et français langue seconde ;

5. Théâtre ou cinéma ;

Le candidat détermine son choix au moment de l'inscription. Toutefois, les candidats ayant choisi l'option lettres classiques à l'inscription au concours ne peuvent demander à subir l'épreuve « latin pour lettres modernes ».

L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles...). Cette

proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle.

1. Langues et cultures de l'Antiquité pour lettres classiques :

Le candidat construit une séquence d'enseignement définie pour un niveau donné. L'épreuve prend appui sur un texte long ou un corpus de textes, latins ou grecs, éventuellement accompagnés de documents et présentés autant que de besoin avec sa/leur traduction. Ce texte long ou ce corpus sont choisis en référence aux entrées majeures des programmes de collège et de lycée. Un temps consacré à l'étude de la langue et à la relation entre monde antique et monde moderne est obligatoirement compris dans cette séquence.

2. Latin pour lettres modernes :

L'épreuve prend appui sur un texte latin en lien avec les programmes, présenté avec sa traduction française, à l'exception d'une quinzaine de lignes ou de vers non traduits.

L'épreuve comprend la traduction du passage non traduit ; elle inclut une question de langue et culture latines prenant appui sur un mot ou un segment du texte, privilégiant les entrées majeures des programmes du collège et du lycée et mettant en relation le monde antique et le monde moderne.

3. Littérature et langue françaises :

Le candidat construit une séquence d'enseignement à partir d'un corpus choisi en référence aux entrées des programmes et comportant un texte littéraire long ou plusieurs textes littéraires, éventuellement accompagnés de documents. Un temps consacré à l'étude de la langue est obligatoirement compris dans cette séquence.

4. Français langue étrangère et français langue seconde :

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

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

a) Cinéma :

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

b) Théâtre :

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs extraits d'une captation théâtrale accompagné d'un dossier constitué de plusieurs documents (photos de mises en scène, textes, notes d'intention, articles théoriques ou critiques). Le candidat analyse les documents, les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées par les extraits en s'appuyant sur sa culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats :

- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique ;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation

avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;

- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages,
- à se projeter dans l'exercice du futur métier ;
- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée.

Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République.

Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

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

CAPES Lettres modernes							
	2011	2012	2013	2014 exc.	2014 ordi.	2015	2016
Postes	800	733	1000	1160	1070	1310	1316
Inscrits	2933	2944	2832	4138	3589	3317	3535
Classés écrit	1491	1676	1460	2334	1991	1784	1922
Admissibles	1011	909	1139	1708	1379	1467	1450
Admis	645	681	1000	921	888	1113	1079
Barre d'admissibilité	6	6	7	7	8	6,5	7
Barre d'admission	7,5	7,25	7,15	7	7	7,5	7,67

CAFEP Lettres Modernes							
	2011	2012	2013	2014 E	2014 O	2015	2016
Postes	125	120	110	155	170	180	191
Inscrits	577	624	627	800	755	729	786
Classés écrit	269	291	335	477	422	357	337
Admissibles	153	165	238	197	278	290	265
Admis	86	106	110	129	170	180	191
Barre d'admissibilité	6	6	6,99	7	8	6,5	7
Barre d'admission	7,5	7,25	10,36	7	7,75	9	8,08

CAPEL Lettres classiques

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

CAFEP Lettres classiques

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

CAPEL troisième voie

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

CAPES DE LETTRES 2016 : STATISTIQUES DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES

ÉPREUVES ÉCRITES

Moyenne de l'épreuve de composition française : 9,86
Moyenne de l'épreuve de langue, lettres modernes : 9,74
Moyenne de l'épreuve de langue, lettres classiques: 9,89
Barre d'admissibilité : 7

Nombre d'admissibles par option, capes et cafep ensemble

Langue et Littérature Françaises (LLF) : 1082
Cinéma : 154
Théâtre : 192
Français Langue Étrangère / Langue seconde (FLE) : 155

Lettres Classiques (LCL) : 128
Latin pour Lettres Modernes (LLM) : 152

ÉPREUVES ORALES

Épreuve de **Mise en Situation Professionnelle (MSP)**

116 notes entre 18 et 20 sur 1805 interrogations au total
Moyenne des interrogations toutes commissions : 10,00
Moyenne des interrogations toutes commissions, grammaire : 9,52
Moyenne des admis au Capes de LM : 11,48 (ASP : 11,73)

Statistiques **LLF – Capes**

875 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de LLF : 10,20
Moyenne en MSP des candidats LLF : 9,94
674 candidats admis via l'option LLF (77 %)
Moyenne en ASP des admis : 11,86
Moyenne en MSP des admis : 11,41

Statistiques **Théâtre – Capes**

153 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de Théâtre : 10,76
Moyenne en MSP des candidats Théâtre : 9,73
122 candidats admis via l'option Théâtre (80 %)
Moyenne en ASP des admis : 12,26
Moyenne en MSP des admis : 11,10

Statistiques **FLE – Capes**

129 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de FLE : 8,97

Moyenne en MSP des candidats FLE : 8,46
82 candidats admis via l'option FLE (63 %)
Moyenne en ASP des admis : 10,82
Moyenne en MSP des admis : 10,72

Statistiques Cinéma – Capes

126 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de Cinéma : 10,09
Moyenne en MSP des candidats Cinéma: 9,7
97 candidats admis via l'option Cinéma (77 %)
Moyenne en ASP des admis : 11,56
Moyenne en MSP des admis : 11,24

Statistiques LLM – Capes

122 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de LLM : 9,98
Moyenne en MSP des candidats LLM : 12,16
104 candidats admis via l'option LLM (85 %)
Moyenne en ASP des admis : 11,16
Moyenne en MSP des admis : 13,17

Statistiques LCL – Capes

91 candidats présents à l'oral
Moyenne de l'oral de LCL : 10,38
Moyenne en MSP des candidats LCL : 10,34
68 candidats admis via l'option LCL
Moyenne en ASP des admis : 12,04
Moyenne en MSP des admis : 11,86

GENRES

Candidats : 22,7 % de garçons.
Admis : 23,2 % de garçons.
À titre indicatif : 2013 : 17%.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Marie Bommier-Nekrouf et Karine Abiven.

Définition de l'épreuve : texte officiel

« L'épreuve s'inscrit dans le cadre des programmes des classes de collège et de lycée. Elle porte sur un texte de langue française accompagné d'un ou de plusieurs documents à visée didactique ou pédagogique (notamment extraits de manuels ou travaux d'élèves), le tout constituant le dossier d'une leçon. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire. La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes et s'appuyant sur un ou plusieurs documents liés à la question posée.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné, et à dire comment il aborderait pour un niveau de classe donné le texte et la question de grammaire proposés.

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : quarante minutes ; entretien : vingt minutes) ; coefficient 2. »

(extrait de l'arrêté du 19 avril 2013, paru au JO du 27 avril 2013)

La première épreuve orale de mise en situation professionnelle a trouvé ses marques. Le rapport de référence de la session de 2014, année de la première mise en œuvre de

l'épreuve, y a largement contribué, et il sera consulté avec le plus grand profit, autant que celui de l'année 2015. Ceux-ci sont disponibles en ligne :

- pour la session 2014
http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf
- pour la session 2015
http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf

Le présent rapport, nourri des témoignages de nombreux membres du jury – que nous voulons ici remercier de leurs contributions – s'inscrit donc dans la droite ligne des précédents, et se focalisera sur certains points.

Dans ce propos liminaire, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait qu'il s'agit d'une seule et même épreuve, et que le dossier sur lequel elle porte constitue un ensemble que le jury a pensé dans sa cohérence. Le document iconographique et la grammaire ne sont donc pas à considérer comme des appendices à traiter de façon secondaire. Ils doivent permettre d'enrichir la lecture du texte, les approches s'infusant réciproquement. Certes, il convient de distinguer trois moments distincts pour l'explication du texte, l'analyse de l'image et la question de grammaire. Il faut rappeler ici le déroulement de l'épreuve : l'explication de texte et l'analyse de l'image constituent un premier temps (25 à 30 minutes) et l'exposé grammatical un second temps (10 à 15 minutes), dans les limites de 40 minutes maximum pour la totalité de l'exposé oral. Mais il existe une forte concordance entre ces deux parties de l'épreuve.

En effet les connaissances grammaticales ne sont pas seulement utiles pour répondre à cette dernière question : elles sont fondamentales, ne serait-ce que pour accéder au sens littéral des textes, qui peuvent contenir des constructions syntaxiques difficiles, et au-delà, pour étayer l'explication littéraire d'un regard stylistique, fondé sur des faits de langue précis. Quant à l'image, elle s'inscrit dans un rapport dialectique avec le texte dont elle peut enrichir l'interprétation, et vice-versa : l'explication de texte permet la lecture de l'image dont elle éclaire des aspects peut-être anecdotiques mais aussi et surtout historiques ou esthétiques.

Cette cohérence forte de l'épreuve implique une répartition équilibrée du temps de préparation (3 heures au total) : il est raisonnable de consacrer de 30 à 45 minutes à la grammaire, et 2 heures 30 à 2 heures 15 à l'explication de texte et à la lecture de l'image.

Explication de texte et lecture de l'image

L'image associée au texte est proposée comme un document d'appoint. Il n'y a donc pas lieu de développer une analyse de l'image pour elle-même, mais celle-ci est à mettre en rapport avec le texte, au cours de l'explication, au(x) moment(s) le(s) plus opportun(s), dans l'introduction, dans la phase conclusive et/ou au fil du commentaire. Il s'agit de faire dialoguer le texte et l'image, de mettre en écho deux systèmes de signes, dont les résonances réciproques peuvent stimuler l'interprétation. En effet l'analyse iconographique requiert tout autant que l'analyse textuelle une méthode et un vocabulaire spécifiques, ainsi que des connaissances précises dans les domaines culturel et esthétique.

Le document iconographique tel qu'il est pensé pour l'épreuve obéit à trois principes qui doivent guider la préparation durant l'année universitaire et la démarche du candidat le jour de l'oral du concours. Il peut être d'abord informationnel et documentaire : une gravure représentant la bataille d'*Hernani* et un extrait du drame hugolien invitent à des remarques historico-littéraires et esthétiques que suggèrent à la fois l'image et le texte. Il peut être analogique, et entrer dans un rapport d'ordre discursif et/ou référentiel avec le texte : l'illustration d'une fable de La Fontaine invite à lire dans tel poème de Baudelaire un jeu avec

le discours moral, ou encore un tableau de Dali (« Persistance de la mémoire ») interprété comme une sorte de « vanité » fait écho à un sonnet de du Bellay des *Antiquités de Rome* où l'on peut entendre une méditation sur la condition humaine. Il peut aussi être d'ordre purement esthétique ; la manière dont l'image est construite entre en écho concordant ou discordant avec le texte, et permet d'en percevoir les caractéristiques esthétiques (ce qui suppose la capacité à analyser esthétiquement une œuvre iconographique) : cela vaut par exemple pour l'art de la caricature, et ses enjeux.

Or certains candidats se limitent à des impressions, à une glose floue, parfois même sans se soucier de la légende du document : l'aigle impérial foudroyé par les *Châtiments* dans un dessin de Daumier pour *Le Charivari* devient « une forme décharnée, peut-être un fantôme ». D'autres se contentent d'une description hâtive et anecdotique de l'image, considérée comme simple illustration thématique du texte. Si l'on ne peut exclure, dans certains cas, ce type de rapport au texte, il s'avère toujours insuffisant. Ainsi, sur un dossier proposant le rapprochement entre un extrait du conte de Voltaire, *Zadig*, et une caricature de Caran d'Ache sur l'affaire Dreyfus (« Ils en ont parlé »), un candidat se contente de dire que « le dessin montre comme le texte des personnages qui se battent lorsqu'ils parlent de religion ». Il passe ainsi à côté de l'esthétique et des procédés de la caricature, mis en œuvre dans des langages différents, et qu'il eût fallu confronter. À l'inverse, un candidat a su conclure brillamment une explication d'un extrait du livre I des *Essais* Montaigne, en le rapprochant de l'esthétique grotesque perceptible dans un autoportrait d'Andrea Mantegna (palais ducal de Mantoue). L'analyse esthétique de l'image permet ainsi d'éclairer le texte et d'en problématiser certains aspects. L'étude raisonnée d'un tableau de François Dubois, « Le Massacre de la Saint-Barthélemy » (1572-1584) fournissait une clé de compréhension d'un extrait des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné : les lignes de fuite du tableau désignent en effet la responsable, sans doute Catherine de Médicis, placée juste devant une porte suggérant l'entrée de l'Enfer dont surgissent des personnages quasi démoniaques. La géométrie et les motifs symboliques du tableau conduisent ainsi à un rapprochement interprétatif extrêmement fécond. Une autre candidate explique avec bonheur un poème d'André Chénier, « La jeune Tarentine » comme l'évocation sensuelle d'une jeune femme, Myrto (son nom même connotant le myrte, plante consacrée par les Anciens à Vénus), livrée à un destin tragique ; et elle enrichit son interprétation du texte par l'observation d'une image muséographique, une photographie prise au Musée d'Orsay représentant au premier plan une sculpture d'Auguste Clésinger (1847), « Femme piquée par un serpent », et au second plan l'« Olympia » de Manet (1863). Elle relève alors dans la statue quelques détails descriptifs faisant écho au texte (la couleur blanche du marbre renvoyant à « la robe d'hyménée », le bracelet ornant le bras de la jeune femme « qui fait penser à la jeune Tarentine abandonnée sur la plage ») ; puis allant au-delà de ces observations, elle met judicieusement en rapport le titre de la sculpture évoquant le personnage mythique d'Eurydice avec la tradition orphique à laquelle renvoie, dans le texte, le tissage des voix qui mêle la déploration lyrique des Nymphes à celle du poète. Puis, outre la dimension élégiaque, elle relève dans le texte la poésie érotique du blason, en la rapprochant de l'abandon du corps dénudé de la femme qui s'offre aux regards, représentée par le sculpteur d'une part, par le peintre d'autre part. Comment comprendre autrement l'articulation entre le poème de Chénier et le tableau de Manet ? Enfin elle convoque le genre du tombeau, « monument » poétique qui immortalise le sujet, en le mettant en rapport avec l'art de la statuaire. On le voit, l'explication du texte et l'analyse de l'image s'infusent et s'enrichissent réciproquement.

Autres types de rapport entre texte et image, la discordance ou le contrepoint sont tout aussi féconds. Certes la représentation de la nature chez Verlaine (*Ariettes oubliées*, I) et le peintre Claude Gellé dit Le Lorrain (« Paysage pastoral », 1644) constitue une thématique commune, mais la mise en relation du texte et de l'image pouvait se lire sur le mode de

l'opposition ou de la divergence : chez le peintre, la représentation de la nature emprunte les codes du paysage classique dans une mise en ordre idéalisée, une composition réglée (partage du tableau selon une diagonale), avec des éléments d'architecture antique, et des références mythologiques expurgées de tout érotisme ; dans le poème, la nature, dans une composition tremblée, est évoquée par touches successives ne formant pas vraiment un paysage au sens visuel du terme, mais chaque élément naturel (arbres, oiseaux, herbe, cailloux) est caractérisé par le son qu'il produit, et se trouve investi d'une forte charge érotique et psychologique, « le paysage » prenant une dimension métaphorique. De la même façon un photogramme de la mise en scène de *Tartuffe* par Monique Lenoble (2014) n'était en aucun cas l'illustration de l'extrait de la scène d'exposition de la pièce de Molière proposé dans le dossier. La confrontation montrait bien plutôt le décalage entre le portrait flatteur du faux-dévoit brossé par Mme Pernelle et le « vrai » Tartuffe exalté par le désir qu'il éprouve pour Elmire dans la fameuse scène où Orgon est caché sous la table. Elmire apparaît sur l'image non plus comme une femme supposée futile et légère mais comme une victime crucifiée (elle est renversée, les bras en croix, dans une scène de viol symbolique si l'on en juge par la posture suggestive de Tartuffe). Le texte à étudier n'apparaît plus comme une digression (il y est question de Daphné, de son petit époux, d'Orante...), mais il trouve toute sa justification dans la logique de la scène d'exposition puisqu'il traite de l'hypocrisie ambiante, celle précisément que l'image met en évidence.

C'est un contrepoint d'un autre ordre que montrait un dossier confrontant un extrait de *Bouvard et Pécuchet* et un tableau d'Alexandre Cabanel, « Phèdre » (1880). Le travestissement burlesque de la scène de tragique, désopilant, repose sur l'écart entre l'hypotexte admirable et l'hypertexte parodique. La distance, ironique chez Flaubert, peut trouver un écho décalé dans le tableau de Cabanel : l'écart esthétique est remarquable entre la scène racinienne et la représentation romantique de la reine antique, belle géante allongée sur un lit d'apparat, dans une chambre richement décorée, qui s'abandonne toute au désespoir, dans une posture langoureuse et sensuelle, le regard rendu d'autant plus ténébreux par le contraste avec sa peau laiteuse et diaphane.

L'interprétation du document iconographique suppose donc, comme un texte, une vigilante attention à sa nature même, à sa datation et à son inscription dans l'histoire, dans l'histoire des idées ou dans un courant esthétique, à sa construction, à toute une sémiotique enfin.

L'image, on le voit, n'est ni un à-côté ni un appendice du dossier, elle entre dans un rapport dialectique avec le texte dont elle éclaire certains aspects et vice versa.

Explication de texte et grammaire

L'explication de texte est suivie ou précédée, dans l'ordre que choisit le candidat, par une étude grammaticale : celle-ci porte sur une question ciblée, qui concerne un nombre restreint d'occurrences du texte, et qui est assortie d'une page (ou d'un extrait de page) d'un manuel de collège ou de lycée. Rappelons que le sujet dont traite le manuel est connexe à la question de grammaire à traiter, et ne la recoupe jamais entièrement (le document pédagogique sera relatif à l'attribut pour une question sur l'adjectif, ou inversement ; il traitera des groupes prépositionnels pour une question sur les circonstants, ou inversement, etc.).

La grammaire, au cœur du métier d'enseignant de français

Si nous avons pris le parti cette année conjointement les remarques sur les explications littéraires et grammaticales, c'est pour rappeler que ce sont deux facettes d'un même exercice,

non seulement le jour du concours, mais surtout dans la vie future de l'enseignant. Un professeur de français, notamment au collège (mais pas seulement), aura au quotidien des exercices et des leçons de grammaire à expliquer, reformuler, corriger. C'est pourquoi nous sommes inquiets devant plusieurs faits récurrents : l'impasse totale sur cette question, le nombre croissant d'exposés très courts (deux à trois minutes), ou d'exposés présentant des lacunes et des fautes grammaticales rédhibitoires. Nous avons aussi parfois entendu des exposés grammaticaux presque vides accompagnant des explications littéraires de qualité et engagées (comme si seule comptait l'approche littéraire et que la grammaire était une contrainte négligeable). C'est méconnaître non seulement qu'une note sur 20 à part est dévolue à la grammaire (un quart des points de la note finale), mais surtout que le candidat ne saurait échapper à la grammaire s'il obtient le concours : elle sera même au cœur de son métier. Et il n'a pas à en avoir peur.

Car ce qui est requis est loin d'être très abstrait ou éloigné de ce qui servira plus tard devant les élèves. Ceci doit rassurer les candidats : on ne leur demande rien qui ne soit à leur portée, mais les connaissances de base sur les principales questions relatives à la syntaxe et aux parties du discours. Un candidat capable de donner correctement la nature et la fonction d'un mot, d'analyser les propositions d'une phrase, d'identifier les modes et les temps verbaux et leurs emplois aura déjà fait une bonne partie du chemin, et ne pourra qu'en reconnaître l'utilité pour lui-même et ses interlocuteurs futurs. Que les candidats ne se découragent donc pas *a priori* dans leur préparation à cette épreuve : les attendus sont de maîtriser les savoirs du secondaire et d'en livrer une présentation synthétique, complète et, si possible, critique.

Le rendement interprétatif du sujet de grammaire

De plus, s'atteler ainsi au détail du texte ne peut être que profitable pour l'explication littéraire elle-même. Un seul exemple : dans tel extrait de *La Princesse de Clèves*, analyser correctement l'enchaînement des subordonnées dans une longue phrase complexe (« Quand elle pensait que monsieur de Nemours voyait bien que [...], qu'il voyait bien aussi que [...], qu'au contraire [...], qu'elle était cause que [...] et que [...], elle trouvait que [...] ») est nécessaire pour comprendre le sens littéral du texte d'une part, et pour rendre compte de l'analyse psychologique rendue possible par l'écriture même de Mme de La Fayette. Une mise en garde semble ici utile : il ne s'agit pas de parasiter systématiquement l'explication de texte par un métalangage grammatical hors de propos. Pendant l'explication littéraire d'un vers des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné (« Tout s'élève contre eux : les beautés de Nature [...] »), il n'est pas utile de décrire qu'on a affaire à un groupe prépositionnel, puis à un groupe nominal étendu avec complément du nom. Mieux vaut se contenter de gloser l'absence d'article dans le second groupe, qui, associé à l'usage de la capitale, permet de personnifier la nature. Si l'examen du détail du texte est un attendu évident de l'explication littéraire, une description, même correcte, de certains mots ou groupes de mots n'est pertinente que si elle sert l'interprétation de celui-ci.

À ce propos, commencer par l'explication grammaticale (pendant la préparation en trois heures et pourquoi pas pour l'exposé) peut être une bonne solution pour articuler immédiatement étude de la langue et interprétation. On se doute que les candidats commencent leur préparation par l'explication et finissent, dans le temps qu'il leur reste (parfois sans doute bien court), par traiter la question de grammaire. Or, la question de grammaire permet une entrée orientée dans le texte car elle vise souvent à attirer l'attention sur des faits de langue essentiels ensuite pour l'explication. Par exemple, le sujet « valeurs et emplois des tiroirs verbaux de l'indicatif » dans une page de Saint-Simon, qui présentait une alternance de tiroirs embrayés sur la situation d'énonciation et de tiroirs coupés de celle-ci, aurait pu inciter le candidat à mesurer l'importance de l'opposition entre les systèmes

énonciatifs dans la page ; l'analyse de nombreuses formes accomplies aurait dû le mettre sur la piste d'un feuilletage temporel complexe. Ailleurs, dans la scène de la répétition du meurtre de *Lorenzaccio*, la question « les pronoms personnels » qui nécessite d'envisager entre autres le mode de référence de chacune des occurrences, devait pousser le candidat à prendre en compte la complexité énonciative du monologue. Généralement, la question de la double énonciation, essentielle au théâtre et pourtant souvent négligée par les candidats, peut être saisie par une question de grammaire portant sur les types de phrases ou autres sujets relatifs à l'énonciation. Parfois, la question de grammaire, si elle était préparée avant l'explication, devrait permettre, pour des textes d'un abord plus difficile, de mieux envisager le sens littéral. Dans tel extrait d'« Hérodiade » de Mallarmé, la question sur les constructions verbales avait été choisie pour attirer l'attention du candidat sur les inversions syntaxiques récurrentes dans le poème et pour lever au moins une des difficultés de compréhension du texte ; tous les candidats ont déploré dans leur introduction d'explication de texte l'hermétisme mallarméen, sans voir que leur absence de compréhension du texte venait d'abord de leur incompréhension des structures phrastiques.

Il convient de rappeler néanmoins que la question de grammaire n'est pas toujours posée en vertu de son rendement stylistique ou interprétatif. Il ne s'agit pas de tirer les faits de langue requis pour le sujet de grammaire vers une interprétation hors de propos. Le sujet de grammaire est parfois posé en vue de tester des connaissances pour elles-mêmes, et le candidat saura sûrement évaluer s'il y a lieu de les exploiter pour son explication de texte.

Un exposé exhaustif et raisonné

Comment organiser ensuite l'examen minutieux qu'on aura préparé ? Il faut comprendre que le relevé sec des occurrences équivaut à la pure paraphrase dans l'explication de texte : c'est bien un relevé exhaustif, classé et commenté des occurrences qui est demandé. Les exposés se réduiront sinon à une pure description, qui n'excèdera pas deux à trois minutes : si les dix à quinze minutes dévolues à la grammaire sont suffisantes, elles sont aussi nécessaires. C'est dans ce temps qu'on aura le loisir de proposer une introduction synthétique du problème posé, de présenter son plan raisonné, puis de classer et commenter ses occurrences. Un exposé général agrémenté de quelques exemples choisis dans le texte ne peut obtenir une bonne note, même s'il est correct : l'exhaustivité est requise. On attend surtout une analyse de chacune des occurrences : préciser la nature et la fonction s'il s'agit d'une partie du discours, sans oublier les considérations syntaxiques ou sémantiques adéquates (le type de référence pour un pronom et le segment qu'il reprend ou annonce s'il est anaphorique ; l'antéposition ou la postposition d'un adjectif, et les effets de sens associés, etc.). C'est le cœur même de l'exposé, et non une information accessoire, que de donner la nature d'une subordonnée complétive (est-elle conjonctive pure ou interrogative indirecte ?) et sa fonction (est-elle COD du verbe, séquence de l'impersonnel, complément du nom ?). À ce titre, on n'oubliera jamais de préciser le terme qui régit le constituant analysé : de quel verbe tel groupe est-il complément, de quel nom l'adjectif est-il épithète ?

On pourra finir l'exposé de grammaire en fournissant une éventuelle ouverture stylistique vers l'explication de texte si cela semble pertinent (voir *supra*), ou en rassemblant les faits de langue marqués en diachronie par exemple pour un texte en français classique, ou significatifs quant à un autre plan de la variation linguistique (tel sujet sur les marques de la langue orale dans un passage du *Voyage au bout de la nuit* appelle certainement des remarques sur le rôle connotatif de l'oralité célinienne, faisant signe vers une certaine esthétisation de la langue populaire). Cette dernière partie doit toujours être évaluée en fonction de sa pertinence quant au texte proposé : si aucune idée force n'apparaît, rien ne sert de se forcer à élaborer une conclusion postiche.

S'agissant du classement, il ne requiert pas de sophistication particulière, et doit seulement être pertinent quant à la question posée et aux occurrences en présence dans le texte. Par exemple, sur les temps de l'indicatif, on adoptera tantôt un plan opposant formes accomplies aux formes non accomplies, tantôt temps du discours, temps du récit, etc. : tout dépend de la matière que propose le texte, de sorte à ne pas aboutir à un plan déséquilibré, avec une seule forme dans une première partie, et toutes les autres dans la seconde. On attend aussi que les analyses soient justifiées par des tests ou des manipulations et, plutôt que d'omettre les cas problématiques, il conviendrait de les mentionner et de proposer des hypothèses pour rendre compte de leur fonctionnement. C'est l'objet même de l'entretien que de revenir sur les occurrences difficiles en guidant le candidat vers l'analyse, ou les analyses possibles (car la grammaire n'est pas une science exacte, et plusieurs solutions sont parfois justifiables).

Une connaissance des programmes et un bon usage du document grammatical

On s'attend à ce que les candidats ne se fondent pas sur leurs propres souvenirs scolaires, comme ils en font parfois le pur et simple aveu. De même, les candidats, s'ils devraient bien sûr être capables de traiter les exercices du manuel qui est à leur disposition (ce qu'on ne leur demande en aucune manière de faire) doivent surtout disposer de savoirs autres que ceux qu'ils puisent dans ce document pédagogique. De toute façon, comme nous l'avons rappelé, celui-ci ne traite pas toute la question et ne fournit donc pas tous les éléments de la leçon attendue ; en outre, ce document deviendrait ensuite inutilisable quant à l'analyse critique dont il doit faire l'objet (et qui vise à le compléter, avec un minimum de recul). Nous avons apprécié, par exemple, les exposés sur les constructions détachées dans « La jeune Tarentine » de Chénier qui assumaient, à raison, d'aller au-delà de la seule étude de l'apposition sur laquelle portait le document grammatical, en intégrant au corpus les apostrophes et les circonstants périphériques nombreux dans le texte.

À propos de cette non-coïncidence entre le document 2 et la question de grammaire sur le texte, signalons les méprises qui ont nui à certains candidats : le sujet de grammaire fait clairement l'objet d'un libellé à part, et il ne faut pas faire une leçon en partant du titre du document pédagogique. On a dû neutraliser, par exemple, des exposés traitant uniquement de l'attribut (suivant les exercices du manuel) quand le sujet posé était l'adjectif dans son ensemble, et dans le texte à l'étude. Notons toutefois que l'entretien, sans pouvoir rattraper entièrement un exposé incomplet ou fautif, est toujours là pour tester les connaissances qui n'ont pu être déployées dans l'explication, en raison de telles confusions sur le libellé du sujet lui-même, ou plus largement par manque de temps ou d'initiative pour développer tel point important.

Cette année, les programmes ont paru moins bien connus et compris que les années antérieures ; il n'est pas rare que les candidats ne les évoquent même pas. Rappelons que c'est pourtant un des attendus de cette épreuve. À ce titre, dès la session 2017 seront mis en application **les nouveaux programmes du collège annoncés au BO spécial du 23 novembre 2015**. Ce sont donc ces nouveaux programmes qui devront être connus et cités par les candidats, même si une tolérance envers les anciennes dénominations sera de mise. De même, certains documents pédagogiques du dossier proviendront encore de manuels antérieurs à la réforme, sans qu'il faille s'en inquiéter. Les documents du dossier seront remplacés peu à peu par le jury, mais des références au BO de 2008 restent possibles pour la session 2017.

Comment mobiliser sa connaissance des programmes puis utiliser ce document généralement extrait d'un manuel de collège ou de lycée ? S'agissant des programmes, on pourra rappeler les moments successifs où les aspects de la question sont enseignés dans les différents niveaux du secondaire ; de manière plus dynamique, on pourra présenter la

progression pédagogique relative à la notion, en mentionnant les pré-requis attendus à chaque niveau – mais l'exercice demandé ne consiste pas, bien sûr, à présenter une succession des séquences pédagogiques qu'on ferait avec une classe. C'est donc bien une mise en perspective des savoirs grammaticaux qu'on souhaite entendre. Telle candidate remarque ainsi avec autant de simplicité que de pertinence que les temps de l'indicatif sont vus en classe de 6^e, mais que le professeur aura l'occasion d'y revenir en étudiant au collège la valeur des temps dans les textes narratifs et descriptifs, puis en examinant l'énonciation dans les cours de grammaire de texte au lycée. Tel autre commente la progression qui permet d'arriver à l'étude de l'attribut du COD en classe de 3^e : au cours du collège auront été vus l'adjectif qualificatif et ses fonctions les plus simples en 6^e (attribut du sujet, épithète) puis l'apposition en 4^e, rendant possible l'approfondissement vers des fonctions plus complexes en 3^e.

Le document pédagogique n'a pas à être décrit dans son intégralité, mais bien plutôt analysé. Par exemple, au sujet de tel document grammatical sur les compléments circonstanciels en 6^e (en lien avec une question sur les groupes prépositionnels), un candidat note avec profit que le manuel s'en tient à une définition purement sémantique de la fonction et voit que, dès lors, il ne respecte pas vraiment les intitulés des programmes (les compléments circonstanciels « mobiles et supprimables ») qui insistent sur les propriétés syntaxiques de ces constituants. Aussi n'est-ce pas à une approbation du document qu'on s'attend, souvent jugé « très bien fait, car très précis », non plus qu'à une critique au sens de blâme (tel document ne traiterait pas de tous les emplois de *que* : rappelons qu'il ne s'agit que d'un extrait de manuel, dont on ne saurait attendre l'exhaustivité). Si certaines critiques locales peuvent être occasionnellement formulées sur un extrait de manuel, elles ne doivent pas tomber arbitrairement sur tel point parfaitement secondaire, mais reposer sur une argumentation critique sûre de son fait. On peut aussi faire l'économie des remarques qui formulent des critiques uniquement pour la forme, ou en plaquant un métadiscours didactique peu étayé : reprocher à une page de leçon de « ne pas donner d'exemples partant de textes littéraires », ou de ne pas adopter « une méthode inductive », n'est en ce sens pas utile, et mieux vaut s'en abstenir pour garder du temps afin de traiter les occurrences du texte.

Des connaissances simples mais sûres

Nous rappellerons pour finir que, pour cette épreuve en deux volets, est attendue une approche modeste et attentive aux détails du texte. S'agissant de la grammaire, aucun sujet n'est conçu comme un piège tendu à des candidats dont on attendrait des connaissances très pointues. La bibliographie ci-dessous donne des outils pour se former régulièrement à cette question, et témoigne que les connaissances requises sont des savoirs et savoir-faire de base.

Certaines questions laissent les candidats très démunis, alors même que les intitulés figurent dans les programmes du secondaire (et dans les grammaires universitaires de référence) : les types de phrase (qui font souvent l'objet d'un simple relevé, sans analyse sur un plan pragmatique), les phrases de formes passive, impersonnelle et/ou emphatique (qui requièrent là encore, au-delà du relevé, une analyse sur les plans syntaxique et communicatif), les temps verbaux (dont doivent être travaillés l'aspect, et les valeurs énonciatives). Plus largement, tout ce qui a trait à la grammaire de texte paraît très négligé (les candidats semblent parfois surpris qu'on leur parle de l'organisation thème/propos, qui figure pourtant aux programmes du collège). Inversement, des questions moins canoniques (comme ce sujet sur la forme *les* dans un extrait du *Tiers Livre* de Rabelais, accompagné d'un document grammatical sur les reprises anaphoriques) ont donné de bons exposés avec des candidats qui ont envisagé la question à la fois sous l'angle de la morphosyntaxe des pronoms personnels et des articles, et sous l'angle des valeurs référentielles des pronoms et des groupes nominaux ouverts par un article défini.

Enfin, rappelons combien il convient d'habiter l'explication, qu'elle soit littéraire ou grammaticale, par une attitude communicative et engagée. La transmission des connaissances et la mise en œuvre d'un savoir-faire supposent un dynamisme pour faire vivre un texte ou animer l'analyse d'une notion grammaticale. Il n'est pas rare que le ton de la voix devienne morne et abattu quand il s'agit de passer à la question de grammaire : les candidats devraient à présent être persuadés qu'on n'attend rien d'eux qui soit insurmontable, et, forts de cette conviction, ils sauront faire montre de leurs compétences avec toute l'énergie qui leur sera nécessaire dans l'exercice de leur métier.

Le CAPES est un concours de recrutement de professeurs. L'épreuve orale de « mise en situation professionnelle », qui s'inscrit donc dans un horizon professionnel, revêt une dimension à la fois scientifique et didactique, car elle nécessite des connaissances disciplinaires, littéraires, linguistiques, mais aussi des qualités de méthode, de présentation, et un réel engagement personnel. Nous ne saurions donc conclure sans insister encore sur deux points. D'abord, loin d'attendre un discours convenu sur les textes, le jury attend des candidats un acte authentique de lecture qui mette en œuvre des savoirs certes, mais aussi le sens commun et la sensibilité. Il n'y a donc pas lieu de se laisser désarçonner ou décourager par un texte, fût-il inattendu : les sujets qui paraissent les plus abordables ne sont pas nécessairement l'occasion des prestations les plus réussies, et à l'inverse il n'est pas rare de voir attribuer les meilleures notes à l'explication de textes a priori déroutants ou réputés difficiles. Le candidat doit consentir à se laisser « embarquer » par le texte en faisant abstraction de tout *a priori*. Enfin, il a tout intérêt à rester concentré, disponible et réactif pour l'entretien avec le jury, qui constitue bien une seconde partie de l'épreuve orale : le jury pose toujours avec la plus grande bienveillance des questions susceptibles d'améliorer la prestation orale, et il a eu souvent le plaisir d'attribuer à l'issue de l'entretien des notes sensiblement supérieures à la note initialement proposée, dite note plancher. La capacité à écouter, et à entrer dans un dialogue ouvert constitue une vraie qualité professionnelle pour exercer un métier qui repose sur l'échange avec des élèves.

On ne peut qu'encourager les futurs candidats à se préparer sérieusement à cet exercice, en leur rappelant que le jury a eu le plaisir d'attribuer d'excellentes notes à de remarquables prestations (116 candidats ont obtenu entre 18 et 20/20 à l'épreuve de MSP) et un grand nombre de bonnes notes à des exposés tout à fait satisfaisants (11,48 étant la moyenne des notes obtenues par les admis) ; celles-ci sanctionnent les connaissances et les compétences que ces candidats heureux ont acquises par la lecture, le travail, et l'entraînement régulier aux épreuves du concours, et que, devenus professeurs, ils mettront au service de leurs élèves. C'est tout le bonheur qu'on leur souhaite.

Éléments de bibliographie

■ Sur la lecture de l'image

- Martine Jolly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, « 128 », 1993.
- Jean-Claude Fozza *et alii*, *La petite fabrique de l'image*, Magnard, 2003.
- Daniel Bergez, *Littérature et peinture*, Armand Colin, 2011.
- *Histoire des arts. Programme : école, collège, lycée*, CNDP Chasseneuil du Poitou.
- Bénédicte Duvin-Parmentier (dir.), *Pour enseigner l'histoire des arts : regards interdisciplinaires*, CRDP d'Amiens et Cahiers pédagogiques, 2010.

■ Sur la grammaire

- Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche, *La Grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française* [1986], Flammarion, 1993.
- Frédéric Calas et Nathalie Rossi, *Questions de grammaire pour les concours* [2001], Ellipses, 2011.
- Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, *Grammaire du français* [1994], Le Livre de Poche, 1997.
- Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Hachette, 1994.
- Dominique Maingueneau, *Précis de grammaire pour les concours* [1991], Dunod, 1999.
- Jean-Christophe Pellat (dir.), *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, 2009.
- Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français* [1994], PUF, 2016.

Liste indicative des sujets de grammaire

Les temps de l'indicatif / Les valeurs des temps de l'indicatif
Les temps verbaux / La valeur des temps verbaux
La valeur des modes et des temps personnels
Le présent de l'indicatif
Les temps du passé
Le subjonctif
L'infinitif
La syntaxe de l'infinitif
Les formes en *-ant*
Les modes non personnels / Les modes personnels du verbe
Modes et temps verbaux
Les participes
Le participe passé
Les verbes à la forme impersonnelle
Le passif
La voix
Les verbes pronominaux / Les formes pronominales du verbe
La transitivité verbale
Les constructions verbales / Les constructions du verbe
être et *avoir* / Les emplois de *être* et *avoir* / Les emplois du verbe *être*
Les compléments du verbe
Les compléments essentiels du verbe
Les compléments d'objet
Le COI
Le COD
Les compléments circonstanciels / Les circonstants
Les compléments de temps et de lieu
La fonction sujet / Le sujet
L'adjectif
L'adjectif qualificatif
Les fonctions de l'adjectif
La syntaxe de l'adjectif
L'attribut / Les attributs / La fonction attribut
L'épithète / Les épithètes / La fonction épithète
Les fonctions attributs et apposition
Les constructions détachées
Les modifieurs du GN en position détachée
Les compléments des adjectifs et des participes épithètes
Les modifications de l'adjectif qualificatif
Les pronoms
Les pronoms personnels
Les pronoms, hors pronoms personnels
La référence pronominale
Les reprises anaphoriques
L'anaphore
Les parties invariables du discours
L'adverbe
Les groupes prépositionnels / Les syntagmes prépositionnels

Le groupe nominal étendu
Les compléments du nom
Les expansions du nom
Les déterminants
L'article / les articles
La détermination du nom
Les déterminants autres que les articles
L'absence d'article
L'absence de déterminant
Les indéfinis
Les démonstratifs
Les déictiques
Les indéfinis
Les indéfinis : déterminants (autres que les articles) et pronoms
Les propositions subordonnées relatives
Les propositions subordonnées conjonctives
Les propositions subordonnées circonstancielles
Les complétives
La subordination
Les propositions subordonnées/ les subordonnées
La phrase complexe
La phrase non verbale/les phrases non verbales
Juxtaposition et coordination
Les conjonctions de subordination
Les conjonctions de coordination
La négation
Les types de phrase / Types et formes de phrase / Les modalités de la phrase
L'interrogation
L'interrogation et l'exclamation
L'emphase
Les emplois de *que* / Le mot *que*
Le mot *de* / la forme *de*
La forme *les*
Les pronoms *y* et *en*
Les pronoms relatifs
Les marques de l'énonciation
La modalisation
Les marques de la langue orale
Le discours rapporté
Les paroles rapportées
L'expression de la comparaison / Les outils de la comparaison

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

LETTRES CLASSIQUES, OPTION « LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ »

Rapport établi par Alain Guerpillon.

Le CAPES option Lettres classiques offrait cette année encore 230 postes. Sur les 128 candidats déclarés admissibles, 120 se sont présentés à l'épreuve d'ASP de Lettres classiques, 68 ont été déclarés admis. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Le vivier d'étudiants s'amenuise de façon inquiétante et ne permet pas de pourvoir tous les postes. Le concours continue, toutefois, à garantir l'excellence du recrutement et le jury a plaisir à féliciter les lauréats de cette session. Contrairement à ce que les chiffres indiqués ci-dessus pourraient laisser penser, la réussite au CAPES option Lettres classiques est assurée, à condition que les candidats en comprennent les enjeux et s'y préparent sérieusement. Les attentes du jury ne sont pas hors de portée, telle ou telle lacune dans le domaine de la langue, de la culture littéraire et artistique ou de la didactique n'est pas rédhibitoire, dès lors que le jury a l'assurance que le candidat fera un professeur capable de transmettre des connaissances solides, de captiver ses élèves parce que lui-même sait faire vivre les œuvres et en dégager toute la fécondité pour un lecteur d'aujourd'hui, un professeur recherchant des stratégies didactiques propres à séduire les élèves tout autant qu'à les enrichir et à les nourrir d'une authentique culture littéraire et artistique. Le jury n'a pas hésité à attribuer les plus hautes notes aux prestations qui réunissaient une très solide connaissance du latin ou du grec, une belle maîtrise du temps et de la rhétorique, un sens des textes et une forme de passion. Il n'a pas hésité à mettre des notes qui sauvegardaient, pour les candidats, toutes les chances d'être reçus, dès lors qu'en dépit de lacunes, parfois importantes, il a pu évaluer une certaine maîtrise des langues anciennes et a cru déceler une capacité et un désir de transmettre la culture antique et de la faire vivre pour un jeune public. Il a, en revanche, attribué des notes très basses à des exposés indigents, qui témoignaient tout à la fois d'une méconnaissance des bases les plus fondamentales du latin ou du grec et d'une absence de culture littéraire, liée dans quelques cas à une forme de désinvolture ou de désengagement. C'est en conscience que le jury, très soucieux des difficultés qu'engendre un nombre insuffisant de candidats, a fait le choix de rendre possible

l'admission pour les seuls candidats qu'il a jugés aptes à faire rayonner, avec dynamisme et compétence, dans leurs établissements, les cours de Langues et de Cultures de l'Antiquité.

I. SE PRÉPARER À L'ÉPREUVE

Il est apparu au jury, au cours de cette session, que les candidats connaissaient pour la plupart les conditions de l'épreuve ; les rapports de 2014 et de 2015 sont à cet égard très explicites. Leur lecture attentive constitue un temps essentiel dans la préparation, afin de bien comprendre l'épreuve d'ASP. Ils la décrivent de façon exhaustive, rappellent les attentes du jury, proposent des exemples de sujets donnés et, pour le rapport 2015, quelques éléments pour traiter deux d'entre eux. On y trouvera la référence au texte officiel qui régit l'épreuve. Pour autant, un certain nombre de candidats ont semblé encore mal mesurer ce que le jury souhaitait fondamentalement évaluer. Le présent rapport vise, en prenant appui sur les observations des différentes commissions du jury, à attirer l'attention des candidats sur un certain nombre de points de vigilance, qui conditionnent le succès ou l'échec au concours, à aider ceux qui n'ont pas été déclarés admis à comprendre les raisons de leur échec et à contribuer à ce que tous les futurs candidats se préparent au mieux pour la session 2017. À cet effet, on trouvera à la fin de ce rapport des sujets donnés lors de la session 2016. Deux exemples de traitement possible sont aussi proposés pour deux d'entre eux.

Si on laisse de côté les prestations très faibles de candidats qui avaient visiblement fait l'impasse sur le grec ou qui étaient incapables d'exploiter les textes latins, les prestations les moins réussies sont celles qui ont omis de fonder la proposition de séquence sur une analyse précise des textes. Cette étape est absolument fondamentale et le jury attend que le candidat rende compte de sa lecture des textes. C'est ensuite seulement que se pose la question de la transposition de ces lectures, déclinées dans un ensemble de séances, en se demandant comment mettre ce matériau littéraire à la portée des élèves, dans le cadre des programmes scolaires. Mais cette construction didactique est nécessairement subordonnée à l'objectif de la séquence, qui s'exprime sous la forme d'une problématisation : c'est pourquoi une séquence ne peut se réduire à la simple reprise des termes des entrées ou des sous-entrées des programmes. Que la construction didactique soit soumise à l'existence d'une problématisation littéraire, née de l'étude rigoureuse des textes - tant il est vrai qu'il n'y a de lecture que de détails -, ne signifie pas qu'elle soit négligeable. Tout au contraire, c'est parce que l'on a quelque chose à dire d'intéressant aux élèves que se pose la question de savoir comment les faire accéder à ce contenu, comment les associer véritablement au travail, comment ne pas les réduire à être un auditoire passif d'un discours construit ailleurs et qui leur restera extérieur. Les stratégies didactiques peuvent alors être multiples, comme les mises en œuvre pédagogiques. Le jury sait qu'il n'y a nulle vérité révélée en la matière et qu'il a devant lui des professeurs en construction ; il juge donc les propositions avec bienveillance et indulgence et attend des candidats qu'ils se posent quelques questions simples : quel tremplin utiliser pour entraîner les élèves dans une séquence ? comment les faire entrer dans un texte ? quel travail préparatoire leur demander ? à quel objectif de lecture limiter la séance, du fait du niveau de la classe concernée ? pourquoi enlever la traduction ou au contraire comment l'exploiter ? quel travail sur la langue ou le lexique proposer ? à quel type d'évaluation songer - questionnaire de restitution, travail de retraduction, mise en voix ou mise en scène, récitation, travail d'écriture et de quelle nature (réécriture, commentaire, dissertation, invention...) ? sur quel passage exiger une mémorisation ?, etc. Chacune de ces questions scandra la construction des diverses séances présentées par le candidat et sera systématiquement justifiée, c'est-à-dire rattachée aux différents projets de lecture des textes

(ou de l'image) et à la problématique de la séquence. On voit en quoi les exposés qui se réduisent à ignorer les textes ou à les paraphraser, pour se concentrer uniquement sur la description des diverses séances sont voués à l'échec. Sans contenu, ces projets se réduisent à n'être qu'une coquille vide. Les élèves veulent qu'on les nourrisse et non qu'on les occupe. Ajoutons encore que le pointillisme pédagogique n'a pas sa place dans cette épreuve (« je mettrai les élèves en îlots », « je les enverrai au CDI », « je leur ferai faire des recherches sur internet », etc.), non plus que les formules creuses, lorsqu'elles se réduisent à un slogan (« je ferai faire un débat » - formule que l'on a souvent entendue lors de cette session).

Les attentes sont donc claires : analyser précisément le corpus afin de construire des projets de lecture, problématiser la séquence, répartir les séances selon un questionnement didactique constamment corrélé aux deux phases précédentes. Il va de soi, mais le jury tient à le rappeler, que, lorsque les sujets sont à destination des classes de collège et notamment de cinquième, la lecture des textes doit se faire au plus haut niveau, tout comme le traitement du point de langue qui est abordé, et le jury veut entendre ces analyses. En revanche, le candidat a à expliquer pourquoi, dans les choix didactiques arrêtés, il convient de limiter la lecture de tel texte à tel ou tel aspect, de ne traduire que tel passage et de s'en tenir en langue aux préconisations des programmes.

Pour répondre à ces attentes, le candidat doit porter ses efforts de préparation sur les points suivants.

1 – Se doter d'une authentique culture littéraire en lisant les œuvres latines et grecques, en traduction et intégralement.

Il convient d'établir un programme de lectures. Que chacun trouve un ordre de programmation qui lui convienne, « à sauts ou à gambades » ou de façon plus ordonnée, par genre par exemple. Un candidat qui se destine à transmettre les œuvres latines et grecques à des collégiens ou à des lycéens doit ainsi avoir au moins rencontré intimement en tant que lecteur :

- L'*Iliade* et l'*Odyssée* d'Homère ainsi que l'*Énéide* de Virgile et *La Pharsale* de Lucain pour l'épopée ;
- Les *Bucoliques* et les *Géorgiques* de Virgile ;
- Les *Métamorphoses* et les *Amours* d'Ovide ;
- Les *Satires* et les *Odes* d'Horace ; les *Satires* de Juvénal ;
- Les élégiaques latins : Catulle, Tibulle, Propertius ainsi que les *Tristes* et les *Pontiques* d'Ovide ;
- Longus et Lucien pour le roman grec, ainsi que Pétrone (l'épisode de la « *cena Trimalchionis* » notamment) et Apulée pour le roman latin.
- Eschyle, Sophocle et Euripide ainsi qu'Aristophane pour le théâtre grec ; Sénèque ainsi que Plaute et Térence pour le théâtre latin.
- De larges extraits des *Histoires* d'Hérodote et de *La guerre du Péloponnèse* de Thucydide, ainsi que des œuvres de Xénophon, pour les historiens grecs et de larges extraits de César, de Salluste, de Tite-Live (livres 1 et 2 en particulier) et de Tacite pour les historiens romains.
- Des discours des orateurs attiques et de Démosthène ainsi que des discours de Cicéron (*Catilinaires*, *Verrines*, *Pro Milone*...)
- Des dialogues de Platon (*Phèdre*, *Gorgias*, *Ion*, *Apologie de Socrate*, extraits de *La République*, *Phédon*...), *De rerum natura* de Lucrèce ainsi que des essais de Cicéron (*De Senectute*...), de Tacite (*La Germanie*, *Le Dialogue des orateurs*) et des *Lettres* de Sénèque et de Pline le Jeune.

La réussite, pour une grande part, dépend de la relation étroite que chacun aura réussi à tisser avec ces œuvres, dont la liste n'est évidemment aucunement limitative. Le rapport de 2015 donne aussi des indications concernant la littérature plus tardive qu'il convient d'avoir fréquentée.

Il s'agit donc d'apprendre à lire ces textes pour eux-mêmes, de ne pas les instrumentaliser comme autant d'illustrations de points de civilisation ou de notions grammaticales. Ces lectures de textes (originaux et traduits) doivent permettre d'ouvrir des perspectives interprétatives. Elles rendront plus fécondes les confrontations entre les textes latins et grecs en permettant de se demander, par exemple, ce qui rapproche mais aussi éloigne l'épopée virgilienne de l'épopée homérique ; elles stimuleront les confrontations à l'intérieur d'une même littérature : le traitement d'un même *exemplum*, celui d'Horatius Coclès ou de son double, le centurion Scéva, chez les historiens César et Tite-Live et chez le poète épique Lucain¹, sera ainsi aisément problématisé, car nourri à partir d'un véritable terreau littéraire. Les lectures des œuvres doivent permettre également de connaître les genres littéraires auxquels elles appartiennent ainsi que les codes qui les régissent et de mesurer la singularité de chaque auteur. C'est en ce sens que la culture littéraire permettra de traiter de façon problématisée un corpus de textes, organisé fréquemment autour d'une thématique commune.

Les lectures d'ouvrages d'histoire littéraire (par exemple, pour le latin, *Les Genres littéraires à Rome* de R. Martin et J. Gaillard, Nathan, 1994 ou *La littérature latine* de J.P. Néraudeau, Hachette Supérieur, 2000 et, pour le grec, le *Précis de littérature grecque* de J. de Romilly, PUF, 1980) ou d'ouvrages critiques sur un auteur ou une œuvre seront les bienvenues, à condition de ne pas se substituer à la lecture personnelle des œuvres. Homère et Virgile s'expliquent d'abord par Homère et par Virgile, et c'est bien la démonstration qu'a faite ce candidat qui, sur un corpus portant sur la représentation des Enfers dans la littérature latine, a su parfaitement mettre en valeur sa connaissance de l'*Énéide*.

Ces lectures enfin, au-delà de la perspective du concours, seront le gage d'une capacité à construire des cours propres à enthousiasmer, à émerveiller et à nourrir l'intellect, l'imaginaire et l'humanité de jeunes élèves.

2 – S'entraîner à l'analyse littéraire des textes latins et grecs.

Les textes latins et grecs qui constituent les corpus sont des textes littéraires et non des documents illustratifs, propres à subir le traitement d'un document historique ou sociologique. S'ils nous renseignent sur les usages et les valeurs d'une société, nous donnent des témoignages historiques, ils sont, d'abord et avant tout, le fruit du travail d'un auteur : ils se caractérisent par une pensée et un imaginaire propres, rendus à travers une écriture singulière. C'est bien à cette singularité qu'il convient de s'intéresser, tout en l'inscrivant dans un temps historique, dans un système de valeurs et des codes littéraires qu'il faut connaître.

On veillera également à prêter une attention particulière à la maîtrise des règles de scansion. Il est aisé de maîtriser l'hexamètre dactylique et, à partir de là, de d'identifier les

¹ Classe de seconde, « Figures héroïques et mythologiques : des histoires légendaires aux légendes historiques»

Textes latins :

Texte 1 – Tite-Live, *Histoire romaine*, II,X,8-12.

Texte 2 – César, *La Guerre civile*, Livre III, 53.

Texte 3 – Lucain, *La Guerre civile*, Livre VI, v.224-262.

Documents complémentaires :

Document 1 – François Rabelais, *Gargantua*, Premier Livre, chap. 27, coll. "l'Intégrale", éd. du seuil (texte modernisé).

Document 2 – Tableau de Charles Le Brun (1619-1690) : *Horatius défendant le pont Sublicius*, huile sur toile, 1642-1643 - [Dulwich Picture Gallery](#), Angleterre.

coupes les plus significatives, souvent sources de très féconds commentaires littéraires. Le jury est particulièrement frappé de l'absence d'un tel outil d'analyse dans les prestations qu'il a entendues. Souligner les effets de sens d'une coupe trochaïque, trihémimère, penthémimère ou hephthémimère, pour ne citer que les plus fréquentes, ne relève pas d'un savoir artificiel mais permet de prendre en compte l'écriture poétique et de proposer une interprétation, certes personnelle, mais propre à révéler un véritable projet de lecture. De la même manière, relever un vers holodactylique ou au contraire spondaïque permet de nourrir un effet de sens. C'est ainsi que dans l'extrait de Lucain cité précédemment et centré sur la figure héroïque et mythologique de Scéva, le relevé de quelques coupes significatives ouvrait des pistes de lecture fécondes : la coupe penthémimère après *informis facie* souligne l'exploit surhumain d'un héros qui n'est déjà plus un homme comme les autres et insiste sur la crudité de l'écriture - une des caractéristiques de l'épique ; la coupe trihémimère après *fulmineum* souligne l'irrésistible efficacité du héros, l'adjectif qui encadre le vers avec *ensem* à l'autre extrémité, connotant la puissance jupitérienne et destructrice ; la coupe penthémimère après *incaluit virtus* exhibe la valeur héroïque que Scéva incarnera, à la fin du passage, de façon allégorique ; tout au contraire, la coupe trihémimère, après l'adjectif *infelix* au dernier vers, crée l'effet de surprise, la *virtus* étant mise au service d'un tyran.

On le voit, ce travail permet de faire surgir des axes de lecture intéressants : la réécriture de l'*exemplum* d'Horatius Coclès - que présentait, dans le même groupement, le texte de Tite-Live -, la mise en scène épique, le détournement de l'épopée à des fins politiques.

3 – Réfléchir à des problématiques littéraires.

Se préparer efficacement à l'épreuve d'ASP, c'est aussi réfléchir à des rencontres possibles entre les œuvres, à partir des entrées des programmes de collège et de lycée. Ceux-ci doivent être connus. À cet égard, la consultation de manuels en usage dans les classes peut se révéler intéressante, dans la mesure où elle aidera à concevoir la pertinence de tel ou tel regroupement et à se familiariser avec les entrées des programmes des classes de collège et de lycée. On se reportera aussi avec profit aux différents sites académiques de Lettres, qui proposent des travaux de professeurs, ainsi qu'au site Eduscol, consacré à la refondation des Langues et Cultures de l'Antiquité (<http://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>).

4 – Connaître la langue grecque et la langue latine

La connaissance des littératures latine et grecque ne peut se concevoir sans une réelle maîtrise linguistique. Le jury y accorde une attention particulière. Il convient donc que les candidats se familiarisent avec la langue grecque et latine. Rien ne saurait à cet égard remplacer la pratique régulière, c'est-à-dire quotidienne, de la lecture linéaire des textes. La pratique dite du « petit latin » et du « petit grec » à l'aide d'une édition bilingue permet de fixer efficacement le vocabulaire et les structures de la langue (on peut consulter le site <http://juxta.free.fr/> qui propose un certain nombre d'œuvres). Les bibliothèques, les éditions de poche et les sites internet mettent aujourd'hui toutes les œuvres à la portée de tous. Le site académique des LCA de Lille offre une liste assez complète : <http://menapia.discipline.ac-lille.fr/les-outils-virtuellement-indispensables/trouver-un-texte-latin-ou-grec-une-traduction>.

On veillera à pratiquer les différents genres littéraires afin d'être aussi à l'aise avec un texte poétique qu'avec un texte de prose, avec une période cicéronienne qu'avec l'écriture elliptique de Tacite. Le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur la nécessité d'équilibrer la pratique des deux langues, et de ne surtout pas négliger la langue grecque, ce

qui ne peut que compromettre la réussite au concours. Le jury regrette ainsi l'abandon d'une candidate face à un corpus de grec, en dépit des encouragements à continuer prodigués par la vice-présidente. Les candidats bien préparés en grec ont obtenu d'excellentes notes.

La préparation doit enfin permettre de maîtriser les points grammaticaux essentiels de chacune des deux langues. On s'appuiera à cet effet sur une grammaire de référence. Là encore, on veillera à programmer une progression cohérente et on n'hésitera pas à établir des ponts entre les deux langues : réfléchir à la syntaxe du participe, ou du subjonctif, en latin et en grec permet de mettre en évidence les points communs mais aussi les spécificités de chacune des langues. Revoir l'expression du potentiel et de l'irréel de façon comparative, c'est s'assurer une maîtrise renforcée dans chacune des deux langues ; de la même façon, opposer le fonctionnement de la concordance des temps du latin à celui du grec, c'est mieux prendre conscience du fonctionnement spécifique de chacune des deux langues. C'est ainsi d'ailleurs qu'apparaîtront avec plus d'acuité les spécificités de la langue grecque, comme l'expression de l'éventuel ou l'expression de la répétition dans le présent ou le passé. On s'attachera encore, avec profit, à l'occasion de la lecture de tel ou tel texte, à s'entraîner à repérer et à traiter des points grammaticaux significatifs, comme le jeu des différents discours, la modalisation, l'emploi des modes, les marques d'intensité. Les candidats qui ont choisi de traiter une question grammaticale en liaison avec leur projet de lecture ont été trop rares.

À l'inverse du « petit latin » et du « petit grec », la pratique régulière de la version, permet, en se préparant à l'épreuve écrite, de faire le point sur les grands mécanismes syntaxiques et de s'interroger sur l'exercice de la traduction, qui relève, tout comme l'explication de texte, d'un véritable projet de lecture.

Terminons sur la nécessité de connaître parfaitement la morphologie. Celle du latin est aisée et, en général, assez bien connue. Les candidats doivent en revanche ne pas négliger celle du grec, plus complexe il est vrai, et qui demande par là-même un effort particulier. Répétons-le : le CAPES recrute des professeurs qui devront à leur tour transmettre la connaissance des deux langues. Cet enseignement suppose la capacité de simplifier l'accès à des systèmes linguistiques complexes, et une telle simplification n'est possible que si l'on maîtrise le latin et le grec.

5 – Réfléchir à la relation entre monde antique et monde moderne.

L'indispensable lecture des œuvres latines et grecques, dans des traductions de qualité, met en capacité de repérer les jeux d'innutrition, de réécriture ou de rupture, à l'œuvre dans la littérature française. Réfléchir à la relation entre l'élegie romaine et celle qui se développe au XVI^e siècle, nourrie tout à la fois des élégiaques latins et du pétrarquisme, porter attention à l'écriture épique d'Homère, de Virgile et de Lucain mais aussi de la *Chanson de Roland*, d'Agrippa d'Aubigné, de Rabelais, de Zola ou de Giono, ou encore à la fonction du roman chez Pétrone et chez Balzac, c'est faire vivre les textes anciens comme des textes littéraires fondateurs et non comme des simples supports de version.

Enseigner le latin et le grec, c'est aussi avoir la capacité de mettre à jour ce que le monde moderne doit à l'héritage antique. C'est, par exemple, percevoir dans les œuvres picturales et sculpturales, des siècles passés et d'aujourd'hui, l'influence de cet héritage. C'est aussi le retrouver dans les supports variés actuels : chansons, films, BD, jeux vidéo, publicités, affiches, sites internet. La présence de l'Antiquité dans tous les aspects de la production actuelle doit être analysée par le professeur de Lettres classiques, afin que les élèves en perçoivent les formes et les enjeux. C'est précisément la capacité à mettre en lumière cette influence et à en proposer une lecture féconde que cherche à révéler l'épreuve d'ASP. Les futurs candidats auront donc tout intérêt à s'intéresser à l'histoire de l'art, à

s'entraîner à décrypter telle affiche de film ou telle publicité, afin d'en proposer une lecture critique pertinente.

Sur ces questions, on consultera utilement le site Eduscol, et particulièrement les documents consacrés à la confrontation entre mondes anciens et mondes modernes, intitulés « *Lire les traces des mondes anciens dans l'espace public* ».

(http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_et_cultures_de_l_Antiquite/34/1/05_LireTracesMondesAnciensVF_273341.pdf)

et « *Mieux lire et comprendre le monde d'aujourd'hui à la lumière des textes anciens* »

(http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_et_cultures_de_l_Antiquite/34/3/06_LCA_MieuxLireMondeAujourd'huiVF_273343.pdf).

On tirera également le plus grand profit de la lecture de l'essai de Pierre Judet de la Combe « *L'avenir des Anciens. Oser lire les Grecs et les Latins* », Albin-Michel, 2016.

6 – Se préparer à l'oral

Il faut s'entraîner, durant l'année, à la gestion du temps et particulièrement à parler durant trente minutes complètes. Toutes les commissions ont souligné qu'il s'agissait là d'une vraie difficulté pour de trop nombreux candidats ; sans parler de prestations qui ne dépassent pas cinq minutes, il n'est pas rare d'en entendre qui sont réduites à la moitié du temps imparti. Quelle que soit d'ailleurs cette durée, celle de l'entretien est, par souci d'équité, la même pour tous les candidats.

Se préparer au CAPES de Lettres, option Lettres classiques, c'est donc à la fois acquérir une solide maîtrise du latin et du grec, approfondir sa connaissance de la littérature grecque et latine par la fréquentation assidue des œuvres majeures, et réfléchir à l'inscription de cet héritage antique à travers les siècles jusqu'à nos jours ainsi qu'aux conditions de sa transmission auprès des élèves.

II. PASSER L'ÉPREUVE

1 – Le sujet

Le candidat prend connaissance d'un sujet qui se présente toujours de façon identique : un bordereau récapitule les textes du corpus latin ou grec et les documents complémentaires (auteur, titre de l'œuvre, date, année de l'édition) et donne le libellé du sujet, formulé dans les termes suivants : « *Dans le cadre de l'enseignement du Latin / Grec en classe de ..., et plus particulièrement de l'objet d'étude « ... », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue. Vous développerez une des séances, au choix, de la séquence.* ». On le voit, les trois grandes étapes de la préparation y sont citées dans l'ordre : analyser les textes, trouver un projet de séquence problématisée, construire un cadre didactique.

Le corpus peut être constitué d'un texte long ou d'un groupement de textes. Seule cette deuxième possibilité a été proposée aux candidats lors de cette session. Les textes anciens, au nombre de trois ou de quatre, constituaient un ensemble de 450 mots, avec une marge de variation de plus ou moins 10%. Ils étaient tous proposés avec une traduction et tous les niveaux de classe étaient représentés. Les corpus relevaient soit du latin soit du grec, en nombre équivalent. Le jury tient à préciser que d'autres choix sont possibles, qui permettent

de regrouper des textes latins et des textes grecs dans un même corpus, comme y incitent notamment les nouveaux programmes des classes de collège (qui entreront en vigueur à la rentrée 2016). Le corpus comporte également des documents complémentaires. Ils étaient au nombre de deux lors de cette session, un texte et un document iconographique. Le texte peut relever du champ littéraire, poésie, théâtre ou roman, du Moyen Age à nos jours, ou de l'essai littéraire, philosophique ou sociologique. Le document iconographique est très varié et toutes les formes citées précédemment peuvent y être représentées. Le libellé du sujet fixe quatre attentes précises : la construction d'un projet de séquence pour un niveau de classe donné, le développement d'une des séances, d'un point de langue et la confrontation des textes anciens avec les documents complémentaires, permettant ainsi la relation entre monde antique et monde moderne. Il est fondamental de comprendre qu'il s'agit là de quatre temps de l'exposé, au service d'un véritable projet de lecture de l'ensemble du corpus. En d'autres termes, il est vain de travailler ces quatre temps de façon autonome, sans avoir au préalable problématisé l'approche du corpus, c'est-à-dire sans avoir de visée interprétative des textes et des relations qu'ils entretiennent. La question qui doit donc préoccuper le candidat est de se demander pour quelle raison un concepteur de sujet a choisi de rassembler ces cinq ou six documents. Le jury attire l'attention à cet égard sur un écueil qui explique bien des prestations médiocres : une approche trop rapide du dossier pourrait laisser croire que seul un lien thématique réunit les documents. Ce lien existe souvent, mais il ne peut suffire à construire une réflexion riche et féconde. Il convient de le dépasser, sous peine de réduire l'exposé à une juxtaposition de commentaires, purement descriptive et paraphrastique. Tout au contraire, il est nécessaire de trouver un angle d'attaque permettant une problématisation pertinente des textes, qui conduise à les confronter en les rapprochant ou en les opposant.

2 – Le travail en salle de préparation

- *Lire intégralement le corpus afin de problématiser l'exposé*

Après avoir pris connaissance du sujet, qu'il date et signe, le candidat est conduit en salle de préparation, où il dispose de trois heures pour organiser et nourrir son exposé. Il est essentiel avant toute chose de lire l'intégralité du corpus, afin de comprendre ce qui a pu motiver le rassemblement de plusieurs textes et d'un document iconographique. Constaté un fil conducteur thématique, nous l'avons dit, ne suffit pas. Il faut trouver les points de confrontation qui permettent d'aborder textes et documents dans une perspective interprétative. Constaté qu'un corpus² réunissant une lettre de Sénèque (le sort cruel fait aux esclaves), un récit de la mort de Britannicus par Tacite et un extrait du *Satiricon*, propose trois scènes de festin est juste mais ne constitue pas une problématique : on risque, si l'on s'en tient là, de se limiter à la seule description des textes. Se demander en revanche comment, dans l'espace privé de la *cena*, le pouvoir se met en scène, ouvre une perspective intéressante, laquelle, reliée à la sous-entrée du programme « la notion de décadence », permet d'envisager la visée critique des textes. À cette fin, il se peut qu'il soit pertinent de partir des documents complémentaires pour faire émerger une problématisation féconde du corpus. L'étude d'une image tirée du *Satyricon* de Fellini permettait de faire le lien entre les trois notions clés : le

² Classe de Terminale, « Interrogations politiques et juridiques. La notion de décadence » :

Textes latins :

Texte 1 – Sénèque, *Lettres à Lucilius*, Livre V, Lettre XLIV, 5-8.

Texte 2 – Tacite, *Annales*, Livre XIII, 16.

Texte 3 – Pétrone, *Le Satiricon*. XLIX-L.

Documents complémentaires :

Document 1 – Racine, *Britannicus*, V,5, v.1616-1646,

Document 2 – Image extraite du film *Satyricon* de Federico Fellini, 1969.

festin, le pouvoir et la théâtralisation. Pour un groupement³ portant sur le personnage d'Ajax et réunissant la scène de *Illiade* relative à l'affrontement autour du corps d'Achille entre Hector et Ajax - lequel tournait à l'avantage de ce dernier -, un extrait de *La suite d'Homère* de Quintus de Smyrne (mettant en scène l'affrontement verbal d'Ajax et Ulysse auprès des Troyens, pour l'obtention des armes d'Achille) et un court passage des *Néméennes* de Pindare (éloge de la poésie et pouvoir fallacieux du langage qui a imposé la renommée d'Ulysse et conduit Ajax au suicide), une candidate a su trouver une problématisation intéressante, en posant d'emblée la relation entre l'« accomplissement héroïque et son traitement par la parole » et en s'interrogeant sur la nature du « principal atout du héros grec » ; l'exposé a su mettre en valeur ce pouvoir paradoxal de la parole qui, dans l'écart qu'elle creuse avec la réalité de l'acte accompli, triomphe. Le relevé des épithètes qualifiant les personnages permettait de souligner ce paradoxe, tout comme le court passage de Pindare, judicieusement convoqué face à l'argumentaire du fils de Laërte. Ajax est défait - alors même que son discours est conforme à la version des faits rapportée par Quintus et qu'il respecte le thème du débat -, Ulysse l'emporte par un discours d'autocélébration, hors sujet mais moins passionné et plus rigoureusement construit. Ce gauchissement de la vérité par la parole était déjà à l'œuvre dans l'équivalence établie par Hector quant à la valeur des deux héros. La connaissance de *l'Ajax* de Sophocle permettait de prolonger le propos de Pindare et l'extrait de *Don Quichotte* de Cervantès confirmait le poids de la parole dans la construction du renom héroïque, qui modèle le réel à l'aune de la fiction ; l'intertexte tragique est subverti à des fins parodiques, pour déconstruire plutôt que pour construire la figure héroïque.

Quand une problématisation du dossier a été trouvée, il convient de relire attentivement les textes latins ou grecs avec un double objectif : comment chacun nourrit-il la problématique et quelle est sa spécificité ? Le recours aux usuels présents dans la salle peut ponctuellement s'avérer utile mais ne se substitue pas à la production d'analyses littéraires qui vont nourrir le projet de lecture. Inutile ainsi de perdre son temps à recopier telle ou telle notice sur un auteur ou une œuvre, afin d'en donner lecture au jury en guise d'amorce de l'introduction.

- ***Faire une analyse littéraire des textes***

C'est à ce moment qu'intervient la nécessité de se livrer à une analyse littéraire de chacun des textes en établissant quelques axes de lecture pertinents (éventuellement accompagnés de la présentation de faits d'écriture significatifs) et en prévoyant une explication plus développée du texte qui fera l'objet de la séance présentée. Le jury attend que l'exposé consacre un temps à l'analyse précise d'au moins un des textes du corpus ; le candidat pourra se contenter d'une approche plus synthétique pour les autres, ce qui n'exclut ni la rigueur de l'analyse ni l'exploitation du texte dans la langue d'origine. Il est donc vivement souhaitable qu'un des textes latins ou grecs soit au centre de cette séance. Cette analyse doit reposer sur la langue latine ou grecque et le candidat doit mettre en valeur, à ce moment, la maîtrise qu'il a de ces langues. Le jury attend des relevés précis et ne peut se contenter, par

³ Classe de seconde, « Figures héroïques et mythologiques » :

Textes grecs :

Texte 1 – Homère, *Illiade*, v.287-312.

Texte 2 – Quintus de Smyrne, *La suite d'Homère*, V, v.291-320.

Texte 3 – Pindare, *Néméennes*, VII, v.20-33.

Documents complémentaires :

Document 1 – *Ajax* (artiste inconnu, début de l'époque d'Auguste). Bronze, 29X33cm en provenance d'Asie Mineure. Collection George Ortiz (collection privée).

Document 2 – Miguel de Cervantes, *L'ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*, I,18.

exemple, d'une évocation de la douleur et du désespoir à propos de l'extrait⁴ de la *Cyropédie* consacré à la mort d'Abradatas, sans qu'aucun relevé ne vienne soutenir cette affirmation. Il convient, à cet égard, d'exploiter à bon escient les différents registres et de montrer comment le récit pathétique de Xénophon peut devenir, chez Achille Tatiüs, à force d'une surenchère dans l'horreur, un récit parodique qui prend une dimension comique. Pour le cas où le candidat tient à présenter une séance consacrée à l'un des documents complémentaires, il doit faire en sorte que le reste de son exposé propose de manière suffisamment précise l'analyse littéraire des textes latins et grecs. C'est bien en effet sa capacité à les lire, à les interpréter et à en montrer la fécondité que cherche à vérifier le jury.

• **Proposer un point de langue significatif en relation avec le projet de lecture du texte retenu**

La séance de langue doit être choisie en relation avec le projet de lecture et non au hasard. Il convient que les formes exploitables soient d'abord suffisamment nombreuses et que l'on ait réfléchi à ce que l'on veut faire observer, en proposant une approche pertinente : quand une candidate annonce une étude du participe à l'occasion de la lecture d'un extrait de Xénophon d'Ephèse, dans le cadre d'un groupement⁴ sur le roman grec et les figures du couple, mais ne procède pas aux relevés des occurrences, selon un classement à expliciter, on peut douter de l'efficacité d'une telle démarche auprès des élèves. Il faut donc définir précisément le point grammatical à étudier et la perspective envisagée (acquisition de la morphologie ? fonctionnement syntaxique ?), ainsi que la section du texte concernée. Le jury ne peut se contenter d'annonces vagues sur l'étude du parfait ou de la troisième déclinaison, par exemple. Il reste perplexe quand il entend une candidate déclarer, à propos de la description du séjour des bienheureux aux Enfers, dans le livre VI de l'*Enéide*, qu'elle se propose de faire reconnaître les ablatifs et d'identifier des ablatifs absolus, en précisant qu'à part celui du premier vers, elle ne les a pas repérés dans le texte. Précisément délimité, le point de langue ou de lexique doit aussi être pertinent au regard du sens du texte que l'on cherche à faire émerger ; il doit donc être relié au projet de lecture envisagé pour le texte. Le point de langue fait partie intégrante de ce projet et doit permettre, par une approche spécifiquement grammaticale, morphologique et syntaxique, de l'approfondir. Le jury a souvent été déçu par les choix opérés : évoquer l'apprentissage du parfait dans ce même corpus sur les Enfers⁵, pour une classe de quatrième, entre autres dans le cadre des

⁴ Classe de Première, « Récits et témoignages » :

Textes grecs :

Texte 1 – Xénophon, *Cyropédie*, livre VII, 3, 8-10 et 14.

Texte 2 – Xénophon d'Ephèse, *Ephésiaques* III, 2, 12-15.

Texte 3 – Achille Tatiüs, *Le Roman de Leucippé et Clitophon* III, 16.

Documents complémentaires :

Document 1 – Madeleine de Scudéry, *Artamène ou le Grand Cyrus*, partie 6, livre 1 (1649-1653).

Document 2 – *Panthée et Cyrus avec le corps d'Abradate*, Willem de Poorter (1623-1668)

⁵ Classe de Quatrième, « Représentations du monde - Naturel et surnaturel - Représentations et manifestations de l'au-delà - les Enfers » :

Textes latins :

Texte 1 – Les Enfers Virgile, *Enéide*, VI, v.637-665

Texte 2 – Ovide, *Les Métamorphoses*, IV, v.456-463

Texte 3 – Lucrèce, *De rerum natura*, III, v.992-1023

Documents complémentaires :

Document 1 – extrait de *Germinal* (1885) d'Emile Zola. (I, 5, éditions de la Pléiade) : Etienne Lantier découvre la mine, guidé par Catherine.

Document 2 – Photo des célébrations du nouvel an 2015 sur les Champs Elysées à Paris (AFP Photo / Pierre Andrieu)

programmes mais se révèle très limité et sans prise avec la lecture du texte ; il eût été plus valorisant pour le candidat de s'intéresser au jeu des temps et d'exposer au jury ce qu'il retiendrait pour une classe de ce niveau : on concilie là le savoir que l'on détient, et que veut évaluer le jury, et la nécessaire transposition didactique. Il est bon aussi de se rappeler que des programmes constituent un cadre et non un carcan : faire mémoriser tel ou tel temps est certes important, mais rien n'interdit de réfléchir avec les élèves au fonctionnement de différents temps ou modes dans un texte. De même, dire, à l'occasion du même extrait de Virgile, que l'on va étudier la quatrième déclinaison est rendu possible par la préconisation du programme de cette classe mais n'est aucunement relié à la lecture l'extrait : il eût été plus riche de faire réfléchir les élèves, comme le propose une autre candidate, sur les adjectifs ; encore fallait-il que cette proposition fût accompagnée d'un relevé et d'une proposition de classement, ainsi que de précisions sur le lien avec la lecture du texte en montrant la nature du *locus amoenus*, terre d'harmonie, havre de paix et fête des sens. Proposer de travailler sur la syntaxe de la proposition infinitive à partir du poème de Pindare, dans le cadre du corpus sur Ajax, est possible mais sans lien avec la lecture des textes ; il eût été préférable de travailler sur les comparatifs et les superlatifs, outil plus intéressant pour traiter de la dimension agonistique des extraits choisis. Parfois les candidats se contentent d'esquisser une justification mais sans la nourrir d'une analyse solide des textes, comme cette candidate qui justifie le choix de l'étude du participe, dans le corpus grec sur les couples romanesques, pour « montrer la vivacité sur le récit » et notamment les effets « de dilation et de rétrécissement du temps ». Le jury est intéressé mais il n'en saura pas plus. Le corpus relatif aux « colères de la terre »⁶ proposé à une classe de Terminale et rassemblant des extraits de Tite-Live, de Sénèque et de Pline - qui offrent trois approches de phénomènes naturels violents-, permet de s'interroger sur ce qui fait la scientificité des réponses apportées aux questions que se posent les hommes face à la nature, sur la manière dont ils parviennent à se réapproprier scientifiquement les phénomènes naturels : il eût été intéressant de consacrer la séance de langue au discours indirect, lequel est utilisé à des fins opposées dans le texte de Tite-Live et dans celui de Sénèque, prise de distance avec la fable, instrument de glorification des valeurs fondatrices de la grandeur romaine, à savoir la *pietas* et la *virtus*, d'une part, témoignages et lectures considérées comme preuves, d'autre part.

- **Déterminer la fonction des documents complémentaires**

Il convient enfin de bien positionner les documents complémentaires : sont-ils dans une relation d'illustration des textes anciens, de réécriture ou au contraire opèrent-ils une rupture, jouent-ils de la parodie ou de la relecture critique ? Il est ainsi dommage qu'une candidate, qui a fait une belle prestation sur le dossier relatif à Ajax, ait négligé le document iconographique qui montre un héros qui n'a plus le courage de se battre ni avec des armes ni avec des mots, une victime qui médite sur la mort comme seul moyen de laver son déshonneur, de se réapproprier son destin, de coïncider, après une folie mélancolique

⁶ Classe de Terminale, « Interrogations scientifiques – sciences de la vie, astronomie » :

Textes latins :

Texte 1 – Tite-Live, *Histoire Romaine*, VII, 6, 1-6

Texte 2 – Sénèque, *Questions Naturelles*, VI, 17

Texte 3 – Pline le jeune, *Lettres*, VI, 16, 4-7

Documents complémentaires :

Document 1 – B. Arnaud, « Les papyrus d'Herculanum livrent de nouveaux secrets », Sciences et Avenir, article publié en ligne le 20/01/2015 (<http://www.sciencesetavenir.fr/archeo-paleo/20150120.OBS0372/les-papyrus-d-herculanum-livrent-de-nouveaux-secrets.html>)

Document 2 – Pierre Alechinsky, *Volcan ensorcelé*, 1974, acrylique sur papier marouflé sur toile, prédelle à l'encre (137x154 cm), Oostende, Museum voor Schone Kunsten.

passagère, avec lui-même. La sculpture permet de mettre en lumière, en Ajax, ce personnage qui n'a pas réussi à faire entendre sa voix face à l'injustice de ses pairs. Cela le conduit au silence de la mort après le vacarme de la colère et de la dissension. L'extrait de Cervantès a été mieux traité et sa visée parodique a été beaucoup mieux exploitée. Le choix fait par tel candidat, dans le cadre du corpus sur les Enfers, de relire l'extrait de *Germinal* à la lumière du parcours initiatique d'Énée, au chant VI de l'*Énéide*, en faisant de Catherine une nouvelle Sibylle, était pertinent et judicieux. Le tableau de Lebrun, dans le cadre du corpus sur la réécriture de l'*exemplum* d'Horatius Cocclès, représentant l'acte héroïque de Cocclès, permettait de bien mettre en valeur la nature et la fonction de l'*exemplum* : scène spectaculaire qui joue de la position et des mouvements des personnages, par une opposition de l'ombre et de la lumière ainsi que des lignes, spectacle renforcé par la mise en abyme du spectateur dans la figure du dieu du Tibre au spectacle ; réalisme de la scène avec la crudité saisissante de la représentation des cadavres et présence du merveilleux allégorique avec l'Ange, la Victoire, et le Tibre. Tout concourt à l'exaltation du héros couronné que renforcent le mouvement redoublé par la position de l'ange et de la Victoire à la croisée des lignes de construction du tableau et les piles verticales du pont, situées au centre du tableau ; apparaît ainsi la visée morale de l'*exemplum* : éloge du courage et du patriotisme à partir du manichéisme de la représentation par le jeu des couleurs, des ombres et des lumières, des lignes et des mouvements. L'extrait de *Gargantua*, quant à lui, qui était proposé comme premier document, permettait tout à la fois de retrouver des traits caractéristiques de l'écriture du combat épique et de montrer comment Rabelais jouait avec ce *topos* en exhibant les effets parodiques.

- **Construire un projet de séquence**

C'est seulement une fois le projet de lecture clairement établi, la singularité de chacun des textes étudiée, les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres dégagées, que le candidat doit se poser la question de l'organisation de la séquence et des stratégies didactiques à mettre en œuvre pour rendre les enjeux du corpus explicites au public désigné dans le libellé du sujet. Il ne s'agit aucunement, nous l'avons dit, de réfléchir à des mises en œuvre pédagogiques ; que les candidats ne perdent pas leur temps à faire de la pédagogie en chambre. Ces questions ne sont nullement secondaires, mais elles relèvent surtout de préoccupations organisationnelles : il sera temps d'y penser lors de l'année de stage en situation dans la classe, devant un public en chair et en os.

Dans la construction de la séquence, plusieurs éléments doivent être examinés avec attention :

- **Quelle séance concevoir comme tremplin pour engager la séquence**: s'agira-t-il d'étudier un des textes du corpus et pourquoi un tel choix? de prendre appui sur la représentation que les élèves ont de telle ou telle notion à partir d'un travail oral ou d'écriture? de faire la lecture de l'image proposée par le document iconographique pour mieux poser les termes de la problématique retenue ? Peu importe le choix retenu – entendons que le jury n'a pas d'option privilégiée, du moment que le choix est motivé par le projet de lecture préalablement élaboré. Il n'est pas inutile que le candidat mette en valeur la séduction et la motivation de cette séance initiale, propice à faire accepter la lecture de textes souvent exigeants. Pour le corpus sur Ajax, on pouvait tout aussi bien concevoir de partir du document iconographique pour tenter de cerner le personnage et sa mélancolie, que du passage de Pindare soulignant l'opposition entre la réalité de l'acte héroïque et la renommée qui s'y attache, afin, ensuite, de lire les textes d'Homère et de Quintus de Smyrne à la lumière de cette tension.

- **Comment aborder les textes** : sans la traduction? Comment alors les traiter ? Quel usage faire de la traduction et comment la regarder de façon critique ? Comment tenir compte du

niveau de la classe ? On ne peut ainsi traiter de la même façon une classe de cinquième et une classe de terminale, en décidant uniformément qu'il conviendra d'aborder le texte par une traduction par groupes de mots. Il n'est pas raisonnable de proposer à des élèves de quatrième, à propos de l'extrait de Lucrèce sur les Enfers, « de dire ce qu'ils savent de l'épicurisme » afin de « le comparer avec le stoïcisme ». Le choix ne relève pas de la simple didactique : il est d'abord fonction du projet de lecture établi. La didactique est ainsi toujours subordonnée à un contenu clairement identifié, sous peine de se transformer en un pilotage automatique aveugle.

- **Quelle séance de langue et comment la motiver ?**

- **Quel texte fera l'objet d'une lecture littéraire plus approfondie ?**

- **Quel texte ou document pour une séance d'évaluation ? De quelle nature sera cette évaluation ?**

Le candidat ne doit pas oublier que le jury pourra vérifier qu'il est capable de traiter les exercices demandés aux élèves et, en particulier, les passages proposés à la traduction ou à la version. Il doit donc particulièrement bien préparer ces passages. Il convient à cet égard que les propositions entrent en cohérence avec la classe à laquelle elles s'adressent.

• *Mettre en forme l'exposé*

Une fois établis la problématique, les projets de lectures de chacun des textes latins ou grecs et des documents complémentaires, ainsi que le point de langue, il convient de consacrer une partie de la préparation au déroulé de l'exposé, en mettant au point une introduction et une conclusion et en attribuant un temps à chacune des étapes. Le candidat peut à loisir travailler sur le corpus photocopié qui lui a été remis, qu'il devra, cependant, laisser au jury à la fin de l'épreuve.

3 – Le premier temps de l'épreuve : l'exposé

À l'issue des trois heures de préparation, le candidat est conduit par un appariteur à la salle où l'attend le jury, lequel vérifie l'identité du candidat et lui rappelle les termes du sujet qu'il doit traiter. Le candidat dispose de trente minutes pour son exposé. Il faut veiller, nous le répétons, à exploiter pleinement le temps imparti.

Le candidat mène l'exposé comme il le souhaite, mais il ne doit pas perdre de vue que le jury veut entendre un projet de séquence résolument orienté par une problématisation du dossier et quelques points de passage obligés : une lecture littéraire des textes anciens, avec une explication plus précise d'au moins l'un d'entre eux, associant interprétation littéraire et analyse précise de l'écriture ; le développement d'un point de langue, subordonné au projet de lecture mis en œuvre, de façon à montrer en quoi l'approche grammaticale nourrit des effets de sens pertinents ; l'exploitation des relevés en latin ou en grec, de façon à mettre en valeur la maîtrise de la langue ; une lecture pertinente des documents complémentaires, dans la relation qu'ils entretiennent avec les textes antiques ; une organisation cohérente de la séquence, explicitant particulièrement comment on entend mettre les analyses textuelles à la portée des élèves. Cette cohérence sera exhibée dans une introduction soigneusement construite : elle doit s'ouvrir sur la présentation du dossier et des textes proposés, mais loin de se réduire à une juxtaposition de ceux-ci, il convient de montrer comment, à la lumière de la problématique retenue, les textes vont être mis en tension et confrontés ; à cette condition, le candidat a toute liberté pour déterminer l'ordre dans lequel ils apparaîtront dans le projet de séquence. Il conviendra toutefois de souligner systématiquement en quoi le projet de lecture de chacun des textes constitue une étape dans la compréhension de cette problématique. En d'autres termes, il s'agit moins de dérouler les textes les uns après les autres que de montrer

comment se construit une véritable lecture interprétative du dossier. Les candidats n'ont pas toujours su, par exemple, dans un corpus⁷ sur Thésée qui jouait d'une triple représentation du héros athénien, confronter les textes. Aux deux figures positives représentées par Apollodore et Isocrate s'opposait la figure tyrannique, mise en scène par Euripide dans *Hippolyte*, passage qui a souvent été mal compris. Il fallait s'interroger sur la plasticité du mythe et ainsi mettre à jour les variations que s'autorise Apollodore, tout comme la visée idéologique d'Isocrate faisant de Thésée l'incarnation de la démocratie, en relevant, par exemple, des expressions significatives comme ἐξ ἴσου ou ἐλευθερώσας. Dans l'extrait de la pièce d'Euripide, l'aveuglement de Thésée - alors même qu'il prétend incarner la sagesse - pouvait être relevé. On pouvait ainsi amener les élèves à réfléchir à la notion d'ironie tragique. Que les candidats n'hésitent pas à faire preuve d'audace dans leurs lectures plutôt que de se réfugier dans une description paraphrastique de chacun des textes. Là encore, la fréquentation intime des œuvres permettra d'aller, plus facilement, vers des hypothèses de lectures intéressantes et mettra à l'abri d'exposés convenus, lectures naïves et souvent purement descriptives, lesquelles restent à la surface des textes sans en atteindre jamais « la substantifique moelle ». La fréquentation de César aurait ainsi permis de percevoir la visée apologétique de l'auteur, derrière la mise en valeur de Scéva et de ses camarades, comme celle de Lucain aurait conduit à saisir la particularité d'une épopée dans laquelle la figure de César devient, progressivement, celle d'un tyran.

Les documents complémentaires n'ont à être traités que dans leur relation aux textes antiques et ne doivent pas accaparer l'essentiel de l'exposé : ils sont particulièrement propres à exhiber la problématique.

À chaque étape du projet, il convient d'explicitier les stratégies didactiques retenues et d'être en capacité de justifier le travail proposé aux élèves. Il n'y a pas de cours digne de ce nom sans contenu, mais ce contenu, si intéressant soit-il, ne peut être mis à la portée des élèves que si l'on a réfléchi aux conditions de sa transmission.

Comme l'introduction, la conclusion doit retenir toute l'attention du candidat. Elle permet, à l'issue d'un exposé qui a vu dérouler plusieurs séances, de les remettre en perspective eu égard au projet de séquence proposé ; elle permet aussi d'enrichir et de nourrir la réflexion en proposant d'autres textes, qui s'inscrivent dans la continuité du corpus ou qui, au contraire, réorientent la réflexion dans d'autres directions ; il était ainsi intéressant d'entendre un candidat proposer de prolonger le groupement latin sur les Enfers en l'ouvrant à des extraits de la *Genèse* et à des représentations picturales, comme celles de Bruegel.

• *Une posture adaptée*

Présenter un oral suppose une préparation. Nous conseillons aux candidats de lui accorder toute l'attention qu'elle mérite : c'est souvent la meilleure façon d'endiguer la peur, qui s'empare de certains et les empêche de donner la pleine mesure de leurs qualités. Il faut s'entraîner à parler d'une voix claire et intelligible, à regarder, naturellement et alternativement, ses notes et les deux membres du jury.

⁷ Classe de Troisième, « Athènes, Sparte, Alexandrie, cités phares de la Grèce antique – leurs fondateurs » :

Textes grecs :

Texte 1 – Apollodore, *Épitomé*, 7-10

Texte 2 – Isocrate, *L'éloge d'Hélène*, 32-35

Texte 3 – Euripide, *Hippolyte*, v.916-942

Documents complémentaires :

Document 1 – Thésée combat le Minotaure, assisté par Athéna, médaillon d'un kylix d'Aison, v. 430 av. J.-C., Musée archéologique national de Madrid

Document 2 – André Gide, *Thésée*, dernières lignes

À l'issue de cette première partie, le candidat est invité à se retirer un court instant, afin que le jury puisse délibérer et arrêter une première note. Celle-ci constitue un plancher et elle ne pourra pas être baissée. L'entretien, à l'inverse, peut permettre de la monter, parfois dans des proportions très importantes.

4 – Le deuxième temps de l'épreuve : l'entretien

Il est d'une durée de vingt-cinq minutes, égale pour tous les candidats, quelle que soit la durée de leur exposé. Son rôle est souvent décisif, permettant aux meilleurs d'obtenir la note maximale et à ceux qui s'étaient mal mis en valeur, lors de la première partie, de faire de belles remontées et de réussir l'épreuve. Il est toujours conduit avec bienveillance et avec le souci de permettre au candidat de se mettre en valeur ; c'est bien un dialogue que conduit le jury et non un interrogatoire. Le jury cherche à faire rectifier un certain nombre d'inexactitudes, à éclaircir des formulations confuses, à faire préciser des analyses qui lui ont paru obscures ou à amener le candidat à s'engager sur la voie de l'interprétation, quand l'exposé est apparu trop paraphrastique. Le jury demandera encore au candidat d'éclaircir tel point de traduction, en revenant par exemple au texte d'origine, lorsque tous les relevés ont été faits à partir de la traduction française, de préciser tel fait de langue, quand il y a un doute sur la maîtrise qu'en a le candidat, de lui demander de traduire, quand la proposition en a été faite aux élèves. Ce que le jury cherche surtout à évaluer, c'est la capacité du candidat à apporter à ses futurs élèves des connaissances littéraires et linguistiques solides, à les séduire et à les intéresser, en leur donnant accès à des textes riches, mais qui nécessitent un guide sûr pour accéder à cette richesse.

S'il n'y a pas à proprement parler de protocole déterminé pour la conduite de l'entretien, laquelle dépend de la nature de l'exposé qui l'a précédée, il suit souvent les étapes suivantes :

- le jury fait préciser certains aspects de la problématique, pour l'approfondir, l'éclaircir, ou en l'absence de celle-ci, amener le candidat à l'envisager ;
- il revient sur telle ou telle approche des textes, là encore pour amener le candidat à mener plus avant l'analyse ou, au contraire, à lui faire rectifier une lecture trop naïve ou erronée ;
- il permet au candidat de faire la preuve de sa maîtrise de la langue latine ou grecque, en l'amenant à traduire un passage qui avait retenu son attention. Il ne s'agit jamais de le prendre au dépourvu et les passages retenus sont ceux, en général, sur lesquels il a lui-même attiré l'attention ;
- il fait justifier le point de langue choisi et discuter de sa pertinence ;
- il fait préciser le statut des documents complémentaires dans leur relation avec les textes antiques ;
- il fait éclaircir la perspective didactique, souvent présentée de façon trop rapide et trop vague et parfois sans prendre en considération les programmes et le niveau de la classe.

• *La question d'ouverture professionnelle*

Elle clôt l'épreuve. Sans transition, le jury pose une question qui touche à la connaissance du système éducatif français et de ses valeurs. Elle s'organise autour d'une notion ou d'un problème. Les questions sont très diverses et concernent soit la vie de l'établissement (le rôle des différents Conseils, l'organisation d'une sortie ou d'un voyage, la création et la gestion d'un journal, le PEAC, les fonctions des différents personnels...), soit la vie des élèves (les dispositifs d'aide, la question du harcèlement, les sanctions : nature et procédures, le règlement intérieur, les droits et les devoirs des élèves...), soit la vie du professeur (les droits et les devoirs d'un fonctionnaire de l'Éducation Nationale, les réactions

face à un conflit, le rôle du professeur principal, les relations avec les parents d'élèves, le droit à l'image, l'évaluation, ...), soit le système éducatif (le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, l'orientation, les Réseaux d'Éducation Prioritaire, l'illettrisme, le décrochage, la Charte de la laïcité, la mixité, les élèves allophones, l'éducation au numérique, les examens...). Son rôle est de vérifier que le candidat a une connaissance satisfaisante du système éducatif, qu'il est capable de réagir de façon éthique et responsable et qu'il se projette, avec bon sens et réalisme, dans son futur métier. Il est donc souhaitable que les candidats consacrent un peu de temps à connaître le fonctionnement du système éducatif et de ses valeurs, à réfléchir aux liens d'un professeur avec les différents acteurs susceptibles d'intervenir au sein d'un EPLE et à envisager quelques situations pédagogiques.

• *Une posture adaptée*

Le jury sait percevoir l'angoisse des candidats, qui est parfois renforcée par la sortie temporaire de la salle et l'attente dans le couloir, laquelle, pour brève qu'elle soit dans les faits, peut leur sembler très longue. Il en a tenu compte. Que les candidats profitent de ce temps pour, comme le dit Rousseau, rentrer en eux-mêmes. En revanche, qu'ils acceptent, dès qu'ils ont rejoint la salle d'interrogation, de s'ouvrir et d'engager un vrai dialogue avec le jury, qu'ils écoutent bien les questions qui leur sont posées et qu'ils révèlent, à ce moment, toutes les qualités d'analyse et de finesse qui sont les leurs, ainsi que des qualités humaines qui, comme le disait le rapport de 2015, « transparaissent, peut-être plus que l'on ne pourrait croire, au cours d'une épreuve orale où sont en jeu des questions de transmission et d'apprentissage ».

Certains candidats ont pu donner au jury, peut-être à tort, le sentiment d'une forme de désinvolture, manifestée par un refus de s'intéresser véritablement aux pistes que suggérait tel membre du jury, par des réponses aux mots comptés, comme s'il s'agissait d'en finir au plus vite. Le jury n'attend pas d'eux qu'ils s'extasient sur la qualité des questions posées mais qu'ils s'en emparent pour montrer leur capacité à lire des textes anciens et à y intéresser des élèves. Il n'y a là peut-être que de la maladresse, mais il convient d'y remédier en s'attachant plus systématiquement à passer des oraux. Des candidats ont ainsi pu faire la preuve, par exemple, qu'ils connaissaient très bien la langue latine, alors qu'ils avaient totalement délaissé le texte en latin durant leurs exposés ; d'autres, qui s'étaient contentés de décrire le corpus, ont pu montrer que l'intérêt des textes ne leur avait pas échappé, d'autres enfin qu'ils pouvaient concevoir des propositions didactiques intéressantes, quand cet aspect avait initialement été occulté. On le voit, ce temps de l'épreuve permet, pour qui sait saisir cette chance, de se mettre en valeur.

L'entretien constitue donc, pour le candidat, un moment capital durant lequel il peut considérablement modifier une situation fortement compromise du fait d'un exposé très faible ; toutes les erreurs sont rattrapables ; le candidat doit cependant montrer au jury la vivacité de sa réflexion, la solidité de ses connaissances et, plus que tout, un authentique intérêt pour les textes antiques. Ce dernier point est, pour le jury, fondamental, car en dernier ressort, avant de trancher sur la note finale à arrêter, la question qu'il se pose est de savoir si le candidat saura transmettre, avec conviction, dynamisme et engagement, la culture antique. À cette condition, le jury fait le pari que toutes les insuffisances qu'aura révélées la prestation pourront être comblées.

L'épreuve d'ASP de langues anciennes permet de mesurer les compétences linguistiques et littéraires des candidats, mais aussi leur capacité à transmettre une culture propre à enthousiasmer les élèves pour des œuvres qui nourriront leur esprit et leur

imaginaire. Les notes, entre 7 et 20, honorables, bonnes et très bonnes obtenues par près de 80% des candidats montrent la qualité d'un grand nombre des admissibles présents à cette session. Que les candidats n'hésitent pas à s'engager dans cette voie. Nous souhaitons aux lauréats de cette session un plein épanouissement dans leur future carrière. À tous les futurs candidats de la session 2017, nous adressons tous nos encouragements pour leur préparation.

III. PROPOSITIONS DE TRAITEMENT DE DEUX SUJETS

La faiblesse des analyses, fondations sur lesquelles tout se construit, est, comme le relevait déjà le rapport précédent, ce à quoi les candidats doivent remédier. À la suite du rapport de 2015, nous proposons deux exemples de sujets et quelques analyses auxquelles ils pouvaient donner lieu, sans prétendre ni à l'exhaustivité ni à la modélisation.

Exemple 1

Latin, classe de Terminale

« Interrogations politiques et juridiques. La notion de décadence. » :

Textes

Texte 1 – Sénèque, *Lettres à Lucilius*, Livre V, Lettre XLIV, 5-8.

Texte 2 – Tacite, *Annales*, Livre XIII, 16.

Texte 3 – Pétrone, *Le Satiricon*. XLIX-L.

Documents complémentaires

Document 1 – Racine, *Britannicus*, V,5, v.1616-1646,

Document 2 – Image extraite du film *Satyricon* de Federico Fellini, 1969.

Problématisation du corpus

Le groupement permet, autour d'une thématique commune, celle du festin, de mettre l'accent sur la théâtralisation du pouvoir, telle qu'elle est développée dans la littérature post républicaine, où la parole publique a disparu et, d'une certaine façon, la transparence du pouvoir. Celui-ci se donne désormais à voir dans sa représentation et son artifice. Il n'en est que plus terrifiant. Sénèque et Pétrone mettent particulièrement en avant l'artifice des comportements et leur grossièreté. Tacite et Pétrone insistent sur la théâtralisation du pouvoir : deux tyrannies qui s'affichent dans la sphère privée, celle de la *domus* ; l'une joue la tragédie mais relève de la comédie et de la farce, l'autre, la plus terrorisante, met en scène le crime.

Quelques pistes pour l'analyse des textes latins

Sénèque

Le texte a une visée morale que soulignent des marques de généralisation (1^{ère} pers. du pl. *abutimur, discubimus* ; relatives indéfinies : *qui...vivit, qui...docet ...qui...discit*), la répétition de l'adjectif *infelix* et des expressions sentencieuses qui jouent de parallélismes paradoxaux (*nisi quod miserior est* ; *in cubico vir, in convivio puer est*). Le texte se fonde sur une opposition entre l'être et le paraître qui fait du repas un spectacle d'artifice, ce que révèle un jeu d'oppositions entre le raffinement des plats et la grossièreté des comportements, entre l'apparence des esclaves et la réalité (homme / femme ; jeune / vieux). L'inversion est aussi celle des valeurs : le plaisir insatiable et la flatterie règnent et c'est un esclave qui est chargé

de repérer les convives à réinviter. Cette *cena* est un théâtre où s'exhibent la tyrannie du *dominus* envers ses esclaves, la grossièreté, la jouissance et l'intérêt personnel.

Tacite

Le récit est l'objet d'une construction dramatique très théâtralisée, scandée par :

- la mise en place du décor et des personnages qui va du général (coutume établie par Auguste) au particulier (table de Britannicus),
- la représentation proprement dite avec la mise à mort et les réactions des spectateurs, d'abord générales (les convives) puis particulières : Néron, Agrippine, Octavie,
- la fin de la représentation où le silence laisse place à la gaieté.

Le récit est construit sur le mode de l'hypotypose, faisant du lecteur un spectateur, comme le montrent le passage au présent, les didascalies qui soulignent les gestes (*traditur, adfunditur*), les mouvements (*trepidatur, diffugiunt, resistunt*) et les expressions du visage (*nescio similis, vultu premeretur, dolorem... abscondere*). Le coup de théâtre a lieu sous nos yeux (*trepidatur...*), nous voyons des acteurs avec Néron au jeu et au discours très maîtrisés, mais aussi avec Agrippine et avec Octavie ainsi que des spectateurs terrifiés ou fascinés (*intuentes*). Nous sommes donc en présence d'une pièce dans la pièce (le spectacle de Britannicus + le spectacle de la salle). Nous assistons au triomphe de Néron, metteur en scène et excellent acteur - contrairement à Agrippine (*emicuit*), salué par le public à la fin de la représentation (*convivii laetitia*).

Ce récit révèle en même temps la naissance d'un monstre. Grâce à son art de la mise en scène, Néron réussit à provoquer la terreur, comme le souligne le lexique du crime avec *scelus*, mis en valeur après le verbe ainsi que *venenum*, et avec l'expression *parricidii exemplum*. L'effet sur les spectateurs (*trepidatur*) et sur Agrippine (*pavor, consternatio*) renforce l'impression de terreur tandis qu'Octavie, figure d'humanité (*dolorem, caritatem, adfectus*), provoque la pitié. Nous sommes en présence d'un monde ténébreux où règne le secret. La dissimulation contamine tout le monde, Néron et Agrippine bien sûr, mais même Octavie. Le jeu des passifs, qui saturent le texte, est à cet égard très éclairant.

Pétrone

La *cena* est l'espace du spectacle et de la surprise. L'extrait permet de dégager un aspect de la personnalité de Trimalchion (que ses amis affranchis appellent *Gaius*) : l'homme de théâtre, habile metteur en scène et remarquable acteur. Ce passage est aussi caractéristique de l'écriture théâtralisée de Pétrone, avec la mise en scène d'un récit vivant et animé qui entrelace description et scène dialoguée, où se font entendre de multiples voix.

Trimalchion, maître de l'illusion, apparaît comme un excellent metteur en scène et un très bon acteur. Sa mise en scène, une mécanique bien huilée (*automatum* : truc, machination, coup monté stratagème), fonctionne en trois temps : d'abord une énigme (le *cum inversum* met en relief le coup de théâtre). Tout est organisé pour fêter l'ingéniosité de Trimalchion (*Gaio feliciter!*). Tout repose sur l'arrivée insolite sur la table d'un porc énorme qui ne peut être déjà cuit. L'inquiétude est redoublée par les soupçons de Trimalchion et par la surenchère dans l'incroyable que font naître la comparaison avec le sanglier et les marques d'intensité : *ne ... quidem, tam, percoqui, tanto quidem magis quod longe, maior*, multiplication des redoublements : *magis magisque, Quid? quid? Voca, voca*. Est proposée dans un second temps une fausse solution, mise en scène par la pluralité des voix au discours direct, celle de Trimalchion, celle des affranchis, celle d'Encolpe. Arrive enfin la solution avec l'ouverture des entrailles où se dévoilent boudins et saucisses ; on croyait manger du cru qui se révèle cuit

du fait d'un plat qui est un faux « faux plat ». Chaque plat est un labyrinthe (le cuisinier se nomme Dédale !).

Trimalchion joue alors la clémence, privilège des grands. Son numéro doit comporter la menace de la punition (*despolia*) pour mieux rendre surprenante la grâce. En prince des affranchis, il singe les nobles, car dans l'espace privé tout devient possible. Cette affectation de respectabilité se marque dans la manière dont il se fait appeler par son *praenomen*, *Gaius*.

Le texte révèle ainsi l'art de la dramatisation qui caractérise l'écriture de Pétrone. L'arrivée du plat relève de la stratégie militaire, comme l'indiquent l'emploi du verbe *occupavit* et les effets d'accélération que provoquent les expressions *nondum*, *non fit mora* et *nec mora*. Le jeu de Trimalchion et de son compare est parfaitement réglé et la peur que feint le cuisinier (*maestus*, *timida manu*) impressionne les convives. Cette scène qui se déroule sous les yeux de tous (*in medio*) est constituée d'actions saisissantes (*despoliatur cocus atque inter duos tortores maestus consistit; arripuit, secuit*). Nous sommes face à la parodie d'une scène tragique qui nous donne à entendre d'une part la voix des spectateurs, devenus chœur tragique (discours direct de la supplication ; on notera l'emploi de *mittas*, subjonctif injonctif grammaticalement incorrect, caractéristique de la maîtrise incertaine du latin de la part des affranchis dans l'épisode de la *cena*), d'autre part la voix d'Encolpe qui se met en scène dans la figure du vengeur, et enfin la voix de Trimalchion, cabot de société, caractérisée par ses redoublements, véritable tic des affranchi, qui simulent l'impatience et la colère pour châtier le *scelus nefas* et qui font écho aux redoublements des actions (cuisinier déshabillé, cochon ouvert).

L'efficacité de la scène tient notamment au fait que nous la voyons à travers l'œil d'Encolpe dans la posture ici du candide qui se fait berner. L'image du flot (*effusa sunt*) de boudins et de saucisses qui submerge le narrateur et le lecteur est à cet égard significative.

C'est à un festin de nourriture et à un festin de paroles que nous avons assisté et ce texte est bien le lieu de la farce à manger et à jouer.

Les documents complémentaires

Racine

On pouvait mettre en valeur une scène qui reprend le récit de Tacite en en accentuant tous les effets. Nous sommes en présence d'une mise en scène violente marquée par l'omniprésence d'un Néron maître de l'action et de la parole. La théâtralisation est marquée par la répartition des rôles entre l'empereur et Narcisse ainsi que par la présence des spectateurs, dont on retrouve les réactions vues dans le passage de Tacite. C'est bien à la même scène de théâtre dans le théâtre que nous avons affaire

Le récit, par l'emploi du discours direct, met également en valeur Néron, qui, dans la maîtrise de la parole qui est désormais la sienne (on se souvient de son aphasie lors de l'enlèvement de Junie), joue de l'ambiguïté des termes employés. Il apparaît d'autant plus comme un parfait acteur que Narcisse ne parvient pas à jouer son rôle sans se trahir, comme Agrippine chez Tacite. Pour la première fois, Néron joue ici son propre texte. Nous sommes en présence de la comédie du pouvoir et de l'acte fondateur du monstre naissant qui, en même temps, chez Racine, annonce que la libération de Néron n'est qu'un simulacre de libération.

Piste didactique : Ce texte peut servir de support à un travail de confrontation des deux textes, une fois celui de Tacite étudié.

Le photogramme du film de Fellini

On pouvait montrer comment l'image souligne dans ses effets d'oppositions (mélange de raffinement et de vulgarité, nudité de l'esclave / exubérance des couleurs vestimentaires des convives, oppositions des postures, mise en valeur d'un espace scénique) combien le festin est un espace de théâtralisation. La perspective satirique appuyée par le caractère grotesque des personnages donne une image outrancière de la décadence romaine, caractéristique de la relecture toute personnelle de Fellini. Univers inquiétant et en même sentiment d'un monde totalement artificiel.

Piste didactique : le document peut servir de tremplin (de même qu'un extrait du film) pour mettre en place les termes clés de la séquence : festin, pouvoir et théâtralisation.

La séance de langue

Deux points peuvent être particulièrement intéressants à étudier :

- le passif dans le texte de Tacite ;
- l'opposition du discours et du récit dans le texte de Pétrone.

Ce dossier a donné lieu à des prestations de passables à bonnes. La sous-entrée « la décadence » a souvent conduit les candidats à ne pas s'intéresser suffisamment précisément aux textes ou à commettre des contresens, comme celui de ce candidat qui a vu dans l'extrait de Pétrone un affaiblissement du pouvoir du *dominus*. D'une manière générale, la dimension théâtrale de ces scènes de festin n'a guère été mise en valeur, sauf chez une candidate intitulant judicieusement son étude du texte de Pétrone : « Les tours de passe-passe de l'affranchi Trimalchion ».

Exemple 2 **Grec, classe de Première** **« Le théâtre : texte et représentation » :**

Textes grecs :

Texte 1 – Euripide, *Les Bacchantes*, v. 1114-1147.

Texte 2 – Sophocle, *Œdipe Roi*, v.412-434.

Texte 3 – Sophocle, *Ajax*, v. 295-325..

Documents complémentaires

Document 1 – Pieter Bruegel dit *l'Ancien*, *La Parabole des Aveugles*, 1568, tableau peint en détrempe (85x154 cm), Naples, Musée Capodimonte, Naples.

Document 2 – Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, *Tableaux parisiens*, 1861, Poème XCII, « Les Aveugles ».

Problématisation du corpus

Le corpus est organisé autour de l'aveuglement du héros qui le conduira à une reconnaissance de son acte.

Dans quelle mesure la mise en scène de l'aveuglement constitue-t-elle une "faute" tragique ? Dans quelle mesure préfigure-t-elle l'issue tragique du héros, tout en jouant de la connaissance du spectateur, comme l'exhibe l'ironie tragique dans le texte d'*Œdipe-Roi* ? Le problème posé est aussi celui de l'identité du héros, du poète chez Baudelaire, du guide et de ses valeurs dans le tableau de Bruegel.

Les documents complémentaires

Baudelaire et Bruegel

La figure du poète dans le poème de Baudelaire est l'Aveugle, plus aveugle que les autres aveugles, peut-être parce qu'il voit ce que les autres ne voient pas (réécriture de Tirésias). Le tableau de Bruegel représente la chute progressive des aveugles en procession " *ils sont vraiment affreux*" (Baudelaire), enchaînement en cascade : tous les aveugles subiront le même sort que celui qui les guidait (parabole biblique). Nous sommes dans un univers tragique, comme le souligne le choix des couleurs brunes, sombres, délavées et des couleurs froides pour le ciel.

Les aveugles, chez Bruegel, sont seuls, isolés par leur handicap. Le dernier aveugle tourne ses orbites vides vers le spectateur, comme une mise en garde contre une telle tragédie. Nous sommes face à un tableau qui questionne comme le poème de Baudelaire : quel est le guide (valeurs, être réel) ? Nous guide-t-il vers la chute ? Nous-mêmes sommes-nous aveugles ? On relèvera le contraste entre les édifices alignés et juxtaposés et l'instabilité et la chute des aveugles. On note la présence de l'église, mais les aveugles ne la regardent pas. On songera à la période où Bruegel a peint ce tableau, celle de la Réforme, des persécutions des protestants et des grandes remises en question des choix de l'Église catholique.

Ces documents permettent de rendre sensible le contraste présent dans tout le corpus entre ce qu'on voit et la réalité.

Les textes grecs

Les textes sont centrés sur la représentation de l'aveuglement et de ses répercussions sur le personnage tragique. Cet aveuglement peut prendre la forme de la *λύσσα* - comme celle d'Agavé qui tue son fils dans un accès de rage frénétique provoquée par un dieu (rituel du *σπαραγμός*), ou celle d'Ajax qui procède au massacre d'un troupeau pris pour les Achéens, sous l'impulsion d'Athéna. L'aveuglement d'Œdipe est davantage un aveuglement sur lui-même, au centre de *l'agon* avec le Devin. Dans le récit de Tecmesse, le spectateur assiste à une reconnaissance (*ἀναγνώρισις*) par le personnage de la portée de son acte.

Les Bacchantes

On notera la récurrence de la perte de la raison dans le texte. Le sacrifice (la mère est *ιέρεια*) est en fait un anti-sacrifice (cf. vocabulaire du corps et des entrailles) et une scène de démembrement du corps, d'outrage au corps vivant (*σπαραγμός*) de Penthée par sa mère en proie à la possession par le dieu qui est cause de sa folie et de la perte de toute raison (*ἄφρον*). On notera la vision saisissante du v. 1137 avec l'hémistiche qui met en relief, par la place des termes à l'initiale du vers et à la coupe, le corps démembré et l'effet de clôture des v.1139-1140 : à la tête de la mère que caresse tendrement Penthée au début du texte se substitue celle du fils qu'Agavé prend dans ses mains, en guise de trophée.

Le récit du messager a pour fonction de faire voir une scène aux spectateurs avec un effet de mise en abîme de la représentation du meurtre sous l'impulsion du dieu de l'illusion théâtrale et du dieu étranger, au sein du théâtre de Dionysos. On relèvera l'effet de surenchère et d'évocation du décor constitué par le lieu sauvage (le Cithéron) où a lieu "le châtement" de Penthée, rendu plus saisissant par le retour triomphal d'Agavé dans la cité. La victoire du

dieu est évoquée dramatiquement au v.1144-114 et dans le dernier vers (on relèvera le jeu des oppositions) par contraste avec l'illusion entretenue d'Agavé qui croit tenir la tête d'un lion (v. 1142). La tête de Penthée est portée à la pointe du thyrsos (v.1141). La scène a donc une portée dramatique forte du fait de l'insistance mise sur le rôle de la mère aveuglée (seuls le messager et les spectateurs sont endeuillés) et l'exacerbation de la violence. C'est aussi une anti-scène de reconnaissance : le discours de Penthée reprend lexicalement les expressions de la scène de reconnaissance : v.1118-1121 ; opposition entre *ἐγώ...παῖς* au début sujet, puis *με* et *παῖδα σόν* devenus objets. L'effet de terreur est encore accentué par l'opposition dramatique entre les cris (vocabulaire varié) des Ménades et la parole de Penthée (discours direct des vers 1118-1121) qui s'estompe en souffle, entre la multiplicité des Ménades et le corps du roi, unique objet de la fureur. L'effet de pitié est lui assuré par l'insistance pathétique de la mère porteuse de mort, comme le soulignent les adjectifs axiologiques employés par le messager, à l'opposé de la mère qui préside aux funérailles en prenant soin du corps.

Ajax

C'est aussi un récit qui a effet pathétique puisqu'il est prononcé par la compagne : nous entendons une voix féminine, voix de la peur, de l'ignorance aussi (v.315). La folie est dénoncée comme *ἄβρις* (v. 304) et reconnue comme *ἄτη* : (v.307). La construction s'opère en deux temps avec d'abord le récit du carnage. On relèvera l'ubiquité d'Ajax, seul contre les chefs Achéens nommés (les Atrides et Ulysse) évoqués précédemment par les *τοὺς μὲν ... τοὺς δέ* en fonction d'objet (v. 298, 299, 302-303) et réduits à l'état d'animaux. Vient ensuite la scène de reconnaissance de soi, de son mal (v.306, *πάθος* v.313) qui se fait par l'intermédiaire d'un questionnement du héros à un être qui sert de médiateur. L'effet pathétique culmine avec l'effondrement du héros et est renforcé par son aphasie (v.311); ses sanglots (*οἰμωγὰς λυγρὰς* (v.317), *γόους* (v.319) ainsi que le commentaire de Tecmesse à effet de surenchère pour dire l'innommable ; la comparaison animale (v.322) contribue à l'amplification que constituent les vers (v.323-325).

Œdipe-roi

C'est une scène d'*agon* qui oppose le devin aveugle qui sait à Œdipe, qui est aveugle sur ce qu'il est. La prophétie amplifie la colère du devin (au futur, à l'éventuel, et au présent de la connaissance) et contraste avec la colère de l'ignorant qui se comporte en tyran et qui chasse Tirésias (accélération du rythme : phrase interrogative : question rhétorique, trois vers saturés par les négations (v.429-431).

Ce corpus a donné lieu à des prestations très hétérogènes qui ont discriminé les candidats entre ceux qui, d'une part, se sont interrogés sur les représentations et l'ambivalence de l'aveuglement – constitutives d'une approche du héros tragique et de la problématique du corpus – qui ont perçu une violence, et ceux d'autre part qui ont évoqué des *topoi* inutiles pour ce dossier sur les relations entre mythe et théâtre, des points de « civilisation » sur les concours dramatiques sans évoquer la représentation évoquée dans le texte des *Bacchantes* par exemple, ou la spécificité du chœur dans l'extrait d'*Ajax*.

De façon surprenante, c'est le texte d'*Œdipe-roi* qui pose le plus de problèmes aux étudiants du fait d'une méconnaissance ou d'une absence de lecture de la pièce. D'autre part, le poème de Baudelaire est peu compris, et la parabole des Aveugles mal exploitée. La culture

personnelle des étudiants a ainsi opéré le tri entre des prestations pertinentes et d'autres très allusives.

IV. EXEMPLES DE SUJETS DE LA SESSION 2016

GREC

Troisième :

« Représentations du monde – mesurer et interpréter le monde. Des dieux et des hommes. Cultes et pratiques religieuses »

Textes grecs :

Texte 1 – Homère, *Odyssée*, chant X, v.480-495.

Texte 2 – Plutarque, *Sur la disparition des oracles* 51.

Texte 3 – Lucien, *Alexandre ou le faux prophète* 22.

Texte 4 – Apollodore, *Bibliothèque* I, 96.

Documents complémentaires :

Document 1 – Jean Cocteau, *La Machine infernale*, acte premier.

Document 2 – Joel et Ethan Coen, *O Brother, where art thou ?* (2000).

*

« Vie privée, vie publique - Emplois du temps – Ages et passages de la vie »

Textes grecs :

Texte 1 – Eschyle, *Choéphores*, v.749-763.

Texte 2 – Lysias, *Sur le meurtre d'Ératosthène*, 9-12.

Texte 3 – Aristophane, *Nuées*, v.1380-1390.

Texte 4 – Platon, *Lois*, VII, 791e-792c.

Documents complémentaires :

Document 1 – Marie Darrieussecq (née en 1969), *Le Bébé*, Paris, P.O.L., (20021), rééd. 2005, p. 15-16, p. 109.

Document 2 – *evian live young blog. réveillez le bébé qui est en vous*

http://www.evian.fr/blog/nouvelle_pub_evian_les_bebes_sont_de_retour_.html

*

« Histoire de la Grèce antique - deux modèles de cités, Athènes et Sparte »

Textes grecs :

Texte 1 – Xénophon, *Constitution des Lacédémoniens*, I, 3-4.

Texte 2 – Platon, *Les Lois*, livre 7, 805d-806c.

Texte 3 – Plutarque, *Vie de Lycurgue*, 14, 4-8.

Documents complémentaires :

Document 1 – Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *Émile ou de l'Éducation*, livre V, 1762.

Document 2 – Edgar Degas (1834-1917), *Jeunes Spartiates s'exerçant à la lutte*, National Gallery (Londres), vers 1860.

*

« Le monde grec - Regard et discours ethnographique »

Textes grecs :

Texte 1 – Hérodote, *Histoires* II, 35.

Texte 2 – Lucien, *Histoires vraies* I, 8.

Texte 3 – Arrien, *L'Inde* V, 8-13.

Documents complémentaires :

Document 1 – Jean de Léry, *Histoire d'un Voyage fait en la terre du Brésil*, VIII (1578)

Document 2 – Guillaume Le Testu, *Cosmographie universelle* (1556)

Terminale :

« Interrogations politiques et juridiques - justice et société - réflexions sur la cité »

Textes grecs :

Texte 1 – Eschyle, *Euménides*, v.681-711.

Texte 2 – Isocrate (436-338 av. J.-C.), *Panégryque*, 39-40.

Texte 3 – Aristote, *Constitution des Athéniens*, 6.

Documents complémentaires :

Document 1 – Alecos Papadatos, Annie Di Donna et Abraham Kawa, *Démocratie*, 2015, page 131.

Document 2 – Montesquieu, *Esprit des Lois*, II, 2, 1748 : *Du gouvernement républicain et des lois relatives à la démocratie*

LATIN

Cinquième :

« Représentations du monde – Des dieux et des hommes - Dieux et puissances de la nature »

Textes latins :

Texte 1 – Ovide, *Métamorphoses* I, v.291-312 : Le déluge de Deucalion

Texte 2 – Ovide, *Métamorphoses* VIII, v.688-712 : Philémon et Baucis

Texte 3 – Saint Augustin, *Cité de Dieu* XV, 26 : Symbolique de l'Arche

Documents complémentaires :

Document 1 – Victor Hugo, *L'Année terrible*, « Épilogue : Dans l'ombre », 1872

Document 2 – Francis Danby, *Le Déluge*, 1840 (Tate Gallery)

*

« Vie privée / vie publique – Espaces et cadres de vie - la vie sociale à Rome »

Textes latins :

Texte 1 – Pline le Jeune, *Lettres*, III, 14.

Texte 2 – Juvénal, *Satires*, VI, v.219-224.

Texte 3 – Pline le Jeune, *Lettres*, VIII, 16.

Texte 4 – Saint Augustin, *La Cité de Dieu*, Livre XIX, 15.

Documents complémentaires :

Document 1 – Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, 1759 : Le Nègre de Surinam.

Document 2 – « Esclavage en catalogue », planche de bande dessinée, Lyon, 2007.

Capture du site : <http://bd.esclavage.lyon.free.fr/>

Seconde :

« L'homme romain - La famille »

Textes latins :

Texte 1 – Tite-Live, *Histoire romaine*, II, V,

Texte 2 – Térence, *Heautontimoroumenos*, v.95-118

Texte 3 – Pline le Jeune, *Lettres*, IX, 12

Documents complémentaires :

Document 1 – Y. Thomas, « La famille à Rome », in A. Rousselle, G. Sissa et Y. Thomas, *La famille dans la Grèce antique et à Rome*, Editions Complexe, 1986, p. 70-71.

Document 2 – Article du magazine *Psychologies*, « Les nouveaux pères sont-ils trop mères ? », extrait du dossier « Parents : aimer et punir »,

<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Autorite-Transmission/Articles-et-Dossiers/Parents-aimer-et-punir/> capture d'écran du 7/06/16

Terminale :

« Interrogations philosophiques / épicurisme et stoïcisme »

Textes latins :

Texte 1 – Lucrèce, *De la Nature*, Livre III, v.931-951.

Texte 2 – Sénèque, *Lettres à Lucilius*, Livre 1, 1, § 1-3.

Texte 3 – Sénèque, *Lettres à Lucilius*, Livre I, 4, § 3-5.

Documents complémentaires :

Document 1 – Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, 1861, « Voyage », v.137-144

Document 2 – Petrus Paulus Rubens (1577-1640), « Mort de Sénèque ».

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

LETTRES MODERNES, OPTION « LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISE »

Rapport présenté par Augustin Guillot et Emmanuelle Gruel.

L'épreuve *d'Analyse d'une situation professionnelle* (ASP) est l'une des deux épreuves d'admission du CAPES/CAFEP de Lettres. L'option *Littérature et langue françaises* est offerte aux candidats parmi d'autres possibles : *Latin pour lettres modernes* ; *Français langue étrangère et français langue seconde* ; *Théâtre* ; *Cinéma*.

Elle existe dans ce format depuis la session 2014.

Les rapports du jury de 2014 (présenté par Miguel Degoulet¹) et de 2015 (présenté par Fabienne Ouvrard²) ont permis d'exposer avec précision les enjeux de l'épreuve, de fournir aux candidats et à leurs formateurs des éléments utiles et efficaces de préparation, et une source directe de définition des attentes du jury à partir de la réalité de leur expérience d'interrogation des candidats.

À son tour, le présent rapport apportera des éclairages issus des observations de la session 2016. Toutes les commissions y ont largement contribué en fournissant les éléments d'appréciation des prestations des candidats interrogés, sur des exemples de sujets variés qui couvrent l'ensemble des situations possibles³.

Ce rapport s'attachera donc à prolonger les deux rapports précédents, dont la lecture reste absolument utile et conseillée. Il pointera quelques risques constatés de dérive ou de faux pli, et fournira, nous l'espérons, de la matière à une préparation sur les dimensions littéraire et linguistique de l'épreuve, qui est bien – et reste avant tout – une épreuve de lettres.

La didactique, qui en est la dimension *professionnelle* dans sa définition comme dans son intitulé (*Analyse d'une situation professionnelle*), ne fonctionne pas hors sol, comme une

¹ http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf

² http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_ext/70/5/lettres_473705.pdf

³ Que les présidents des commissions trouvent ici une marque de reconnaissance pour la qualité et l'abondance des analyses qu'ils nous ont procurées.

science de l'enseignement, en surplomb de la discipline des Lettres. Elle est profondément ancrée dans la discipline, en ce qu'elle est réflexion sur les savoirs et leur transmission. C'est donc bien la littérature et la langue françaises qui seront enseignées par les lauréats, et la réflexion sur la manière de l'enseigner suppose d'abord et avant tout des connaissances et une culture sans lesquelles le discours didactique tournerait à vide.

C'est là le principe auquel le jury, dans son ensemble, continue d'être attaché, par-delà les particularités que ce rapport détaillera.

I — L'ÉPREUVE : NATURE ET DÉROULEMENT

L'épreuve est définie en ces termes par l'annexe à l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, paru au Journal officiel de la République française n°0099 du 27 avril 2013 : « *Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires. [...] L'épreuve [d'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...). Cette proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle.* »

Dans chaque commission, le jury est composé de deux membres, professeurs du secondaire ou du supérieur, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux.

Après trois heures de préparation, le candidat dispose de trente minutes pour présenter, sous la forme d'un exposé, sa lecture didactique du dossier. Le jury n'interrompt cet exposé en aucun cas, mais l'arrête au terme des trente minutes si le candidat vient à les dépasser.

Après quelques instants d'une première délibération hors la présence du candidat, commence la deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de trente minutes également, qui consiste en un entretien que conduit le jury en s'appuyant sur l'exposé. Il comporte, en outre, une question d'ordre institutionnel, qui n'est pas obligatoirement en rapport immédiat avec le dossier.

A. Le dossier fourni au candidat

En première page du dossier préparé par le jury, un bordereau liste les textes qui le constituent, les documents complémentaires assortis, et énonce le sujet à proprement parler, qui précise un niveau d'enseignement et un objet d'étude, et rappelle l'obligation de développer l'une des séances de la séquence, et d'inscrire une séance d'étude de la langue. La reproduction ci-après d'un bordereau illustre la forme qu'il prend.

Le dossier en lui-même est constitué de textes littéraires (un texte long, ou entre trois et cinq extraits / textes courts, sauf exception) en lien avec les objets d'étude des programmes du collège et du lycée, et d'un ou deux documents complémentaires : document iconographique, texte critique ou littéraire hors corpus.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« LITTÉRATURE ET LANGUE FRANÇAISE »**

Nom et prénom du candidat :

Commission n° :

1) Documents à analyser : (ces documents peuvent être annotés)

Textes :

Texte 1 – SOPHOCLE, *Œdipe Roi*, vers 425 avant J.-C.

Texte 2 – VOLTAIRE, *Œdipe*, 1718

Texte 3 – HEREDIA, José Maria, *Les Trophées*, 1893

Texte 4 – COCTEAU, Jean, *La Machine infernale*, 1934

Texte 5 – BAUCHAU, Henry, *Œdipe sur la route*, 1990

2) Documents complémentaires :

Document 1 – INGRES, Jean-Auguste Dominique, *Œdipe explique l'énigme du Sphinx*, 1827

Document 2 – PASOLINI, Pier Paolo, *Œdipe Roi*, 1967

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de première littéraire et plus particulièrement de l'objet d'étude « Les réécritures », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Le

Signature du candidat :

1. Les différents types de corpus

Les corpus sont de trois types : les groupements de textes d'auteurs différents ; les corpus de textes d'un auteur unique, voire d'une œuvre unique ; une œuvre intégrale ou un texte long. Dans tous les cas, les auteurs du sujet veillent à ce que la longueur des textes ne dépasse pas l'ampleur de ce qui peut être appréhendé dans le temps imparti.

Ces trois cas de figure correspondent à la réalité d'une diversité des séquences d'enseignement possibles dans les classes, et permettent de mesurer l'aptitude des candidats à élaborer une séquence sur des corpus de natures différentes. Il convient donc de se préparer à ces variétés de sujets, comme à ces variétés de situations didactiques en classe.

Exemple d'un sujet portant sur un auteur unique :

1) Documents à analyser : (ces documents peuvent être annotés)

Textes :

Texte 1 – Molière, *L'École des maris*, Acte I, scène 2 (extrait), 1661

Texte 2 – Molière, *L'Amour médecin*, Acte I, scène 3, 1665

Texte 3 – Molière, *Le Médecin malgré lui*, Acte III, scène 6 (extrait), 1666

Texte 4 – Molière, *L'Avare*, Acte I, scène 4, 1668

2) Document complémentaire :

Photographie de plateau : *L'Avare*, mise en scène de N. Liautard, avec Jean-Paul Dubois (Harpagon), Marc Citti (Cléante), Célia Rosich (Élise) ; Théâtre d'Ivry, 2008.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de sixième et plus particulièrement de l'objet d'étude « Initiation au théâtre », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Exemple d'un sujet portant sur une œuvre unique :

1) Documents à analyser : (ces documents peuvent être annotés)

Textes :

Texte 1 – Voltaire, *Candide ou l'Optimiste*, 1759, extrait du chapitre 1.
Texte 2 – Voltaire, *Candide ou l'Optimiste*, 1759, extrait du chapitre 3.
Texte 3 – Voltaire, *Candide ou l'Optimiste*, 1759, extrait du chapitre 18.
Texte 4 – Voltaire, *Candide ou l'Optimiste*, 1759, extrait du chapitre 30.

2) Documents complémentaires :

Document 1 – Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, article « Guerre », 1764
Document 2 – DORÉ, Gustave, *L'Énigme*, 1871.

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de Seconde et plus particulièrement de l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation aux XVIIe et XVIIIe siècles », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Exemple d'un sujet portant sur un texte long :

1) Documents à analyser (ces documents peuvent être annotés) :

Texte :

Texte – MAUPASSANT, Guy, « Lui ? », extrait de la nouvelle initialement publiée dans la revue *Gil Blas* du 3 1883, puis dans le recueil *Les Sœurs Rondoli*, Paris, Paul Ollendorf, 1884

2) Document complémentaire :

Document 1 – MAUPASSANT, Guy, *Chronique : le fantastique*, article publié dans *Le Gaulois* du 7 octobre 1883, extrait
Document 2 - COURBET, Gustave, *Le désespéré*, 1843-1845

Sujet :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de quatrième et plus particulièrement de l'objet d'étude « Le récit au XIXème siècle », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

2. Les documents complémentaires

Tous les dossiers comportent au moins un document iconographique : reproduction d'une œuvre picturale, d'un dessin, d'une estampe, photographie d'une sculpture, première de couverture, illustration, dessin de presse, photographie de presse, photogramme d'un film, photographie de plateau, photographie d'artiste...

Voici, sans leur reproduction, quelques références de ces documents, pour exemple :

- GÉRICAULT, Théodore, *Portrait d'un artiste dans son atelier*, 1812. Huile sur toile, 147 x 114 cm, Musée du Louvre, Paris.
- Photogramme du film *Monte là-dessus* (Safety Last), de Fred C. NEWMAYER et Sam TAYLOR, 1923, Acteur principal : Harold Lloyd.

- DOISNEAU, Robert, Photographie de l'usine Renault, issue de l'exposition « Le Renault de Doisneau », Musée des Beaux-Arts de Besançon (mai-août 2005).
- Photographie de plateau : *L'Avare*, mise en scène de N. Liautard, avec Jean-Paul Dubois (Harpagon), Marc Citti (Cléante), Célia Rosich (Elise), Théâtre d'Ivry, 2008.
- DORÉ, Gustave, *Le Petit Chaperon rouge dans le lit de sa grand-mère. Extrait des Contes de Perrault, dessins de Gustave Doré*, Paris, éditions Hetzel, 1862. Gravure. Bibliothèque de Bourg-en-Bresse.
- HOKUSAI, Katsushika, *La Grande Vague (Kanagawa oki namiura)*. 1ère vue de la série des *Trente-six vues du mont Fuji (Fugaku sanjû-rokkei)*. Éd. Eijudô, 1830-1832. Gravure sur bois en couleurs (25,9 x 38 cm). BNF, Estampes et Photographie, Rés. De-12-Fol.
- Photographie de presse, *Des demandeurs d'asile venus des Balkans installés dans un campement à Metz, le 6 juillet 2013* – Jean-Christophe Verhaegen, AFP.
- *La Louve romaine nourrissant les jumeaux Romulus et Rémus*, sculpture en bronze, XIIIe-XIIIe siècles, 75x114 cm, Musée du Capitole, Rome.

De nombreux sujets comportent également un deuxième document complémentaire, textuel, dont la portée diffère de ceux du corpus : un texte théorique ou critique, une source antique, un inter-texte d'une autre époque, d'un autre genre ou traduit d'une autre langue...

3. Le sujet : niveau de classe et objet d'étude

Le sujet précise le niveau de la classe pour lequel le corpus a été constitué et l'objet d'étude dans lequel doit s'inscrire le projet de séquence. À cet égard, il est utile de rappeler ici que, pour ceux des classes de collège, les sujets de cette session portaient sur les programmes en vigueur, à savoir ceux de 2008 ; la session 2017 proposera évidemment des dossiers relatifs aux nouveaux programmes qui entrent en vigueur pour toutes les classes du collège à la rentrée 2016⁴.

Sa formulation est fixe et n'introduit que la variation du niveau de la classe et de l'objet d'étude :

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de Première et plus particulièrement de l'objet d'étude « Écriture poétique et quête du sens du Moyen Âge à nos jours », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

ou

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de Troisième et plus particulièrement de l'objet d'étude « formes du récit aux XXe et XXIe siècles – romans et nouvelles des XXe et XXIe siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains – », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez

⁴ On trouvera le texte de ce programme à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/lettres/sinformer/textes-officiels/programmes/cole-college.html>

les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Dans ses termes mêmes, le libellé du sujet appelle à la fois une lecture experte du corpus (textes et documents complémentaires), et la perspective d'un enseignement défini par un cadre, qui nécessite une connaissance par les candidats des programmes de collège et de lycée, dans leur déroulement chronologique. Il précise que le candidat doit présenter un « projet de séquence » : certains, encore cette année, ont évacué cette exigence, qui renvoie pourtant à la nécessaire dimension professionnelle de l'épreuve.

Nous reparlerons plus loin de la séance développée et de la séance de langue.

B- L'exposé du candidat : entre analyse et synthèse

L'exposé tel qu'il est attendu par le jury ne répond aucunement à une forme exigée, déroulant un plan obligatoire et canonique. Beaucoup de candidats cherchent manifestement à faire coïncider leur exposé avec un modèle appris qui, pour être sans doute rassurant, est vite vain lorsqu'il remplace la réflexion. Au-delà de la forme, il s'agit donc bien plutôt de prendre en compte des contenus attendus constituant une démarche lisible, selon le modèle le plus adapté au propos et que le candidat choisira.

1. L'introduction : analyse du corpus

L'introduction permet au candidat de poser les éléments de sa lecture du corpus mis en perspective didactique : cela suppose de manifester clairement leur bonne compréhension en ouvrant les voies de leur traitement didactique. Il convient de trouver le bon équilibre entre le temps d'analyse préalable des textes et celui du développement des séances : parfois les textes ne sont pas du tout analysés, mais seulement énumérés (lecture inutile des références du bordereau) ; d'autres fois ils sont présentés sur le strict plan littéral ; d'autres fois encore leur présentation est si étendue qu'il ne reste plus le temps pour le développement de la séquence.

Pour ce qui concerne l'analyse des enjeux communs aux textes proposés, repérer les convergences, les « unités » du corpus, ne suffit pas. La simple nomination d'une unité thématique, générique, formelle, chronologique, qui se limite à un constat – parfois même de conformité aux programmes ! – ne permet pas d'en faire ressortir les enjeux. Encore faut-il faire parler ces « unités » en faisant apparaître les traits caractéristiques, spécifiques, problématiques permettant la mise en relation des textes entre eux au sein du groupement, et dans la perspective de sa problématisation.

Un exemple, ci-après :

1) Documents à analyser : (ces documents peuvent être annotés)

Textes :

Texte 1 – VERNE, Jules, *Les Enfants du Capitaine Grant*, 1869

Texte 2 – BOSCO, Henri, *L'Enfant et la rivière*, 1953

Texte 3 – TOURNIER, Michel, *Vendredi ou la vie sauvage*, 1971

Texte 4 – LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave, *Mondo et autres histoires*, « Lullaby », 1978

2) Document complémentaire :

DAHL, Johan Christian, *Matin après une nuit orageuse*, 1819, huile sur toile, 74,5 x 105,6 cm, Pinacothèque de Munich

Sujet : Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de cinquième et plus particulièrement de l'objet d'étude « Récits d'aventures », vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours. Cette séquence comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Après avoir repéré que ces quatre extraits présentaient un abri, un refuge pour les personnages, au milieu de leurs aventures, la candidate identifie que le texte de Verne insiste sur le caractère spectaculaire de l'arbre, qui devient extraordinaire par son rôle dans le texte ; que le texte de Bosco offre l'image d'un abri beaucoup plus intime qui transpose l'aventure dans un voyage intérieur ; que le texte de Tournier explicite le besoin régressif d'un retrait dans un lieu présenté comme une matrice maternelle ; que le texte de Le Clézio fait de l'abri un *locus amœnus* choisi au prix d'un passage symbolique des seuils. Elle remarque ensuite qu'il s'agit dans les quatre cas d'un moment particulier de répit pour le personnage, au milieu des péripéties, qui offre une clé pour le lecteur par laquelle s'ouvre la dimension littéraire : l'arbre est un monde en lui-même ; la barque immobile, symbole de l'aventure intérieure... Contemplation, épiphanie, appropriation ; nature dangereuse, généreuse, maternelle ; contemplation, intériorité, anamnèse : la forme et la fonction de l'abri permettent de comprendre l'aventure que la description même du refuge suspend ; elles permettent également d'entraîner une compétence d'interprétation chez le jeune lecteur. La séquence sera projetée à partir de cette problématisation.

2. Problématisation du corpus.

C'est de l'analyse des textes que découle la problématique. Attention aux problématiques trop générales, ou trop automatiques ; celles, par exemple, qu'on pourrait conserver telles quelles en substituant d'autres textes à ceux qui sont proposés (ex : « De quelle façon le dramaturge incarne-t-il les valeurs de son temps ? » ; « Comment le genre romanesque permet-il de découvrir le caractère du personnage de roman ? » ; « En quoi ces extraits dressent-ils une peinture de la société ? » ; « Comment le lyrisme a-t-il évolué ? »). De nombreux candidats sont parvenus à frotter les textes entre eux pour en manifester les tensions et en tirer des problématiques convaincantes : « Dans quelle mesure l'espace

épistolaire est-il moins le lieu d'une relation à l'autre que d'un retour sur soi ? » ; « En quoi ces poèmes font-ils de la ville du XIXe le point de surgissement d'un nouveau mode d'expression poétique ? » ; « Comment, dans ces poèmes, la mise en scène du poète permet-elle une réflexion sur le langage ? ».

Évidemment, la problématisation n'est pas le tout : la manière dont la séquence va organiser un parcours dans les œuvres susceptible de construire une réponse à la question posée est primordiale.

3. Un « projet de séquence » ?

Le mot séquence, utilisé comme une sorte de talisman, nécessite d'être redéfini. Il vient du latin *sequor*, suivre ; et non pas de *seco*, couper... Il ne s'agit donc pas d'une suite d'unités, les séances, qui reproduiraient une petite dizaine de fois, avec quelques variations, un modèle clos ; il s'agit bien plus sûrement d'un parcours qui explore, selon un circuit pensé à dessein par le professeur, un champ que celui-ci aura balisé en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il programme en s'appuyant sur la réalité du corpus qui lui est soumis.

Il n'y a pas de plan de séquence type ni attendu, ni même souhaitable : il dépendra du corpus proposé et de la problématique choisie. Il s'agit donc de bien expliciter comment les séances s'articulent, s'enchaînent, en opérant des choix : par exemple, l'ordre dans lequel le candidat choisit de traiter les textes, qui n'est pas forcément celui dans lequel le sujet les présente (souvent l'ordre chronologique).

Le jury a regretté les projets de séquence assis sur un cadre formel rempli plus ou moins artificiellement, fonctionnant comme une coquille vide, ou une sorte d'exosquelette censé faire tenir de l'extérieur, ce qui ne tient pas seul. On constate la vacuité des formulaires déroulant des rubriques : « Ma problématique sera... » ; « Mon objectif de séance sera... » ; « Ma question directrice sera... » ; « Ma séance de langue portera sur... »

Il en est de même de l'utilisation des textes comme prétextes : ils sont parfois traités comme des déclencheurs notionnels ; parfois pas vraiment lus, mais étiquetés puis criblés par une « fiche » apprise d'histoire littéraire, du genre ou du mouvement, sans lien avec une lecture réelle de l'extrait : non, le Hugo des *Travailleurs de la mer* n'est plus le chef de file du Romantisme, le Ronsard des *Sonnets pour Hélène* le jeune poète amoureux. Tout dialogue de Beckett n'est pas par principe « absurde » et à ranger sous l'étiquette de la faillite du langage et de l'incommunicabilité entre les êtres !

Parfois, la clé d'entrée dans les textes réside dans la lecture appliquée de la notice du *Robert 2* des noms propres : le candidat projette sur le texte ce qui est dit de l'auteur ou de l'œuvre dans le dictionnaire.

Une séquence n'est pas non plus un déroulé pédagogique, ni une succession de mises en activités d'élèves ou de détails inutiles et incongrus sur la disposition des tables, l'organisation d'un brainstorming ou les déplacements au CDI.

4. La séance détaillée.

Invité par le libellé du sujet au développement d'une séance de cours, – rappelons que le terme « assorti » n'implique nullement une chronologie –, le candidat reste libre de l'intégrer au déroulement du projet de séquence ou de la réserver pour la fin de son exposé, ce qui suppose alors qu'il reprenne avec cohérence les fils de sa progression didactique.

La plupart du temps, la séance, développée à sa place au cours de la progression, porte sur une lecture analytique ; mais d'autres propositions sont, bien sûr, possibles et appréciées, dans la mesure où les textes du corpus ne sont pas perdus de vue. On ne saurait toutefois

envisager la présentation détaillée d'un support extérieur au corpus ou d'un document complémentaire.

Si le choix d'une lecture analytique invite bien à une interprétation raisonnée du texte, le candidat ne doit se perdre ni dans le pointillisme myope ni dans le formalisme qui tourne à vide ; plus que les axes de lecture d'un plan très schématique, d'ailleurs souvent peu distincts les uns des autres et dès lors peu convaincants, on peut recommander de dégager des pistes de lecture qui répondront le mieux possible à la problématique et d'offrir dans ce cadre quelques bons aperçus d'analyse, voire quelques points de détail.

5. La séance d'étude de la langue

Elle doit naturellement trouver sa place dans le projet d'ensemble, articulée à la problématique de la séquence et mise au service de l'interprétation des textes. Le jury a pu s'étonner que certains candidats, sans doute dans un souci de varier les types d'activités proposées aux élèves, aient choisi de placer cette séance en milieu de séquence alors même qu'elle portait sur le premier texte étudié.

Le choix du point de langue doit être pertinent, en lien avec la construction du sens des textes. Trop de prestations se contentent d'une séance « plaquée », et donc « passe-partout », du simple intitulé d'un point de langue sans intérêt pour l'étude du texte envisagé : « Nous étudierons les fonctions de l'adjectif qualificatif », sans proposition de plan de cours, sans classement ni analyse des principales occurrences. D'autres propositions pèchent par leur hétéroclisme et diluent l'étude de la langue dans une séance « fourre-tout » : « Nous étudierons le rythme, les figures de style, les ruptures de construction et le style coupé », ou encore « Nous étudierons les procédés de l'argumentation ».

Le jury n'attend pas un relevé exhaustif des formes mais un commentaire éclairé des phénomènes grammaticaux les plus intéressants, parfois les plus problématiques, qui engagent ainsi la complexité de l'interprétation. Telle candidate a su montrer par exemple, dans l'étude de la scène 4 de l'acte I de *L'Avare* (corpus portant, en classe de 6^e, sur le mariage au théâtre), comment l'analyse des types et formes de phrases, – le parallélisme syntaxique des couples de répliques laisse apparaître un glissement de la modalité interrogative vers la modalité déclarative, ou de la forme positive vers la forme négative – , permettait de comprendre l'évolution du rapport de force entre les personnages.

Rappelons que l'étude des faits de langue se poursuit bien entendu au lycée (grammaire de phrase, grammaire de texte, grammaire de discours) et qu'il est donc recommandé de considérer l'étude de faits de langue comme l'une des entrées dans les questions de stylistique des textes, la stylistique n'étant pas extérieure à la langue.

C- L'entretien : la construction d'un échange

L'entretien dure trente minutes, comme l'exposé, et se veut le temps d'un véritable dialogue entre le jury et le candidat. Il fait réentendre au candidat son propos, comme un miroir que le jury lui tend. Le fait de pointer un contresens ou une lecture trop rapide ne constitue pas un constat d'échec, mais la possibilité offerte au candidat de reprendre sa lecture, d'en combler une lacune. Le candidat a tout à gagner à montrer sa vivacité intellectuelle dans l'échange, et en même temps à faire preuve d'ouverture d'esprit, de disponibilité à l'autre, comme il aura à le faire bien souvent au cours de son enseignement. Cela lui permet de développer, d'expliquer, de nuancer, d'ajuster ou de réviser, bref : de faire avancer le propos.

1. Le retour sur l'exposé

Le premier temps de l'entretien vise à revenir sur la lettre et le sens des textes, pour amener le candidat à corriger un contre-sens, à rectifier une notion littéraire, ou à compléter son propos. Ce retour aux textes permet souvent d'entrer dans une lecture qui a été négligée au cours de la préparation et offre alors au candidat l'occasion de montrer ses compétences littéraires et stylistiques. Trop de textes sont interprétés dans leur seule valeur référentielle, comme s'il s'agissait d'articles de presse ou de documents historiques. L'entretien invite alors le candidat à se pencher sur l'écriture littéraire des textes, sans pour autant exiger de connaissances techniques trop pointues. Le jury amène également le candidat à réfléchir à la cohérence du corpus si l'exposé n'a pas permis de dégager des points de convergence et de tension, et à revenir sur la pertinence du choix du fait de langue ou des dispositifs didactiques proposés.

2. L'approfondissement

L'entretien évolue progressivement vers un approfondissement et un élargissement du champ de la réflexion. Le jury évalue dans ses diverses composantes la culture du candidat, dont l'exposé aura pu mettre en avant des lacunes en histoire littéraire, en histoire, en philosophie, dans le domaine de l'art, de la mythologie ou de la religion. On ne saurait trop rappeler la nécessité de mobiliser ces divers domaines de connaissances pour appréhender les textes littéraires.

3. La question institutionnelle

Le dernier temps de l'entretien propose une ouverture professionnelle et déontologique : le jury attend ici moins une connaissance complète du système éducatif et du fonctionnement des institutions que du bon sens éclairé. Certains candidats ont su répondre de manière structurée et claire, preuve qu'ils étaient bien préparés. Voici trois exemples de questions posées aux candidats :

- 1 / La place de l'Histoire Des Arts au collège / dans l'enseignement du français
- 2 / Le rôle de l'Environnement Numérique de Travail
- 3 / Les différents conseils présents dans un établissement scolaire

Ce dernier temps est aussi l'occasion de vérifier la connaissance des programmes et des principaux référentiels du métier de professeur : la charte de la laïcité, le socle commun de connaissances et de compétences... Un candidat s'est vu poser une question simple sur les modalités de l'épreuve anticipée de français en fin de première et a dû reconnaître qu'il ignorait qu'il y eût un oral. Un autre est interrogé sur une situation bien actuelle : « Comment répondez-vous à un élève qui pense vous prendre en défaut de laïcité par le choix des textes étudiés ? » (sur un corpus composé d'extraits de la Bible et d'une oraison de Bossuet) ; « Je lui demande de se taire » a paru la réponse appropriée. Mais, heureusement, on a aussi pris plaisir à entendre qu'il convenait d'abord de rappeler le contexte historique et culturel des œuvres abordées, qu'elles soient sacrées ou profanes, et que les textes offraient aux élèves une ouverture culturelle propre à développer l'esprit critique et la tolérance.

II — BILAN DE LA SESSION 2016 ET ATTENTES DU JURY

A- Les savoirs indispensables

1. les connaissances attendues en histoire, histoire littéraire, critique littéraire, grammaire et stylistique...

Lire, lire encore, et relire : on peut pardonner à un candidat de ne pas avoir lu une œuvre, même extrêmement classique et dont on pourrait pourtant penser que nul n’y aura échappé dans son histoire de lecteur. Mais on accepte mal l’évidente tartufferie, ni les naïfs aveux d’absence de lecture personnelle. En revanche le jury apprécie la capacité des candidats à mobiliser leurs lectures, leur connaissance d’œuvres variées, leur capacité à établir des liens dans leur réseau intertextuel personnel au service de leur propos didactique. C’est bien là l’expérience de lecteur qui est attendue, comme un élément central de l’identité de professeur de lettres dans laquelle ils se projettent.

Le contexte historique et politique du XIX^e siècle manque aux candidats qui l’ignorent lorsqu’ils tentent de parler du « mal du siècle » des jeunes romantiques, ou de la peinture sociale du naturalisme ; celui du règne de Charlemagne, à ceux qui analysent telle laisse de la *Chanson de Roland* ; celui des débats du XVII^e siècle entre jésuites et jansénistes sur la grâce et la liberté, à ceux qui ont à lire des tragédies classiques... et à quelles analyses ennuyeuses restreint-on *Candide*, lorsqu’on ignore le débat sur le mal dans lequel Voltaire parviendra à réduire victorieusement et pour toujours par la dérision l’optimisme philosophique de Leibniz et Wolf à un sentiment naïf ? Il paraît inconcevable qu’un candidat au CAPES/CAFEP de Lettres puisse ignorer quel monarque règne en France de 1661 à 1715, ou quel régime politique s’étend de 1852 à 1870.

Les savoirs linguistiques, en particulier en grammaire, sont attendus par le jury : ils alimentent la séance de langue (voir *supra*), mais également l’analyse stylistique des textes au service de leur lecture. L’étude des temps verbaux – présent, passé composé, futur – en situation d’énonciation dans la chanson « Le Déserteur » de Boris Vian a permis à un candidat d’approfondir encore une très fine analyse ; une approche grammaticale et stylistique des participes passés employés comme adjectifs dans le texte déjà cité de Jules Verne, *Les Enfants du Capitaine Grant*, a permis au candidat de distinguer les caractérisations adjectivales de celles issues du résultat d’une action, exprimées par un participe passé (« Au loin, dérivant du sud au nord, passaient, *emportés* par l’impétueux courant, des troncs *déracinés*, des branches *tordues*, des chaumes *arrachés* à quelque rancho *démoli*, des poutres de hangars *volées* par les eaux aux toits des estancias, des cadavres d’animaux *noyés*[...] »)

Utiliser ses savoirs avec finesse permet d’éviter la cuistrerie : une page de dialogue entre M. et Mme Smith, dans *La Cantatrice chauve* d’Ionesco, pousse un candidat au repérage de la « concaténation écholalique » pour signifier que l’enchaînement des répliques produit un effet de répétition en écho ; et lorsque M. Smith interpelle son épouse en l’appelant « Darling », cette marque affective ridiculement automatique devient un « hypocoristique machinique ». Est-il vraiment pertinent de chercher à éblouir le jury par de telles formules ?

2. La place des savoirs généraux

Le jury déplore l'esquive des textes au moyen de connaissances extérieures ; même exactes, ces connaissances, lorsqu'elles ne sont pas au service d'une lecture experte des textes, susceptible de manifester la mise en œuvre didactique de la séquence, n'ont pas de pertinence dans l'exposé. Les textes proposés ne le sont jamais comme déclencheurs de savoirs théoriques ; ils sont choisis par le concepteur non pas comme archétypes d'un genre, d'un mouvement ou d'un auteur ; ni comme banques de données dans lesquelles puiser, en instrumentalisant le texte au bénéfice d'un propos qui lui serait extérieur ; ni comme occasions de produire un discours de conformité à la tradition herméneutique les concernant.

D'ailleurs, le jury constate que les textes les moins attendus fournissent souvent l'occasion d'une lecture plus réelle et effective de la part des candidats qui, alors privés de leurs automatismes, s'obligent à un vrai travail d'analyse ; alors que les textes plus canoniques sont moins attentivement lus et traités souvent sur le mode de la connivence, souvent facile, plaquée et réductrice : une page de description du jardin du Paradou, dans *La Faute de l'Abbé Mouret*, de Zola, utilisée pour caractériser le naturalisme ; la description du gâteau du repas de noces d'Emma et Charles dans *Madame Bovary* de Flaubert, servant une démonstration sur le réalisme ; la tirade de Néron avouant à Narcisse son amour pour Junie, dans *Britannicus* de Racine, mise au service d'une leçon sur les règles du théâtre classique...

Au-delà des savoirs, évidemment nécessaires et sans lesquels il n'y a pas de lecture experte, c'est donc bien la compétence de lecteur qui est attendue des candidats, leur capacité à mettre en perspective leurs savoirs et le corpus – textes et documents –, et à montrer comment le parcours didactique qu'ils conçoivent est capable de faire cheminer les élèves dans ces savoirs.

B - Une mise en œuvre pertinente des savoirs

1. Le traitement didactique des textes : du savoir expert au savoir enseigné

La transposition didactique ne consiste pas en l'extraction d'une notion à partir d'un texte qui servirait de réservoir de faits de langue. Il convient, à partir de sa lecture experte des textes, de se poser les questions suivantes : Que souhaite-t-on apprendre aux élèves ou leur apprendre à faire, et par quel cheminement ? Que souhaite-t-on faire apparaître à la lecture d'un texte, et comment y parvenir ? Quel questionnement permet d'y contribuer ? Les bonnes questions didactiques sont les questions érudites, c'est-à-dire celles qui interrogent le sens. La didactique n'est pas un artifice décoratif, ni une théorie savante offrant une forme extérieure de scientificité au geste d'enseignement. Il ne suffit pas d'en utiliser les mots pour en faire.

Les questionnements qui proposent un relevé, une tâche ou une activité tournent souvent à vide, et trouvent leur fin en soi. Par ailleurs, c'est bien l'approche didactique qui est attendue, et non l'approche pédagogique : inutile de préciser les différentes phases d'une lecture proposée en classe (lecture découverte silencieuse, puis lecture magistrale par le professeur...), l'organisation des groupes, le déplacement au CDI, ou la manière dont est distribuée la parole dans la classe.

2. La gestion du temps

Les trente minutes de l'exposé sont à la fois longues et courtes. Elles supposent une gestion efficace du temps pour répondre à l'exigence double de l'épreuve :

- une exigence de synthèse : il est demandé de présenter l'ensemble du projet de séquence, dans ses enjeux essentiels, ses articulations et sa progression. L'introduction de l'exposé représente une étape essentielle qui doit permettre de cerner l'unité du corpus et poser les notions-clés qui seront abordées au cours des séances. Toutes les séances ne pourront pas être développées dans le temps imparti ; c'est pourquoi l'exposé doit dégager, avec la hauteur de vue attendue après trois heures de préparation, les lignes de force qui structurent toute la charpente de la séquence.
- une exigence d'analyse : au cours des séances, certains éléments, choisis avec pertinence, font l'objet d'une étude plus détaillée, qui donne alors à apprécier les qualités de lecteur et de linguiste du candidat.

Le jury a déploré l'éparpillement et l'enlisement de certaines prestations, qui n'ont pas satisfait cette double exigence. Le temps imparti ne permet pas au candidat de se livrer à la lecture intégrale d'un texte, ni d'entrer dans la microlecture de chacun des textes du corpus. Il arrive trop souvent que l'exposé soit interrompu sans être parvenu au terme de son développement et que les séances finales soient bâclées, jetées au jury dans une cadence infernale totalement inopérante. Le candidat doit être maître de son temps, veiller au rythme de sa pensée comme à celui de sa parole.

3. Le traitement des documents complémentaires

Ces documents ne peuvent pas être écartés de l'analyse du dossier par le candidat. S'ils n'ont pas le même statut que les textes du corpus, leur présence dans le dossier offre assurément un potentiel didactique que le candidat doit chercher à exploiter ; ils en constituent même souvent une clé problématique, par éclairage, confrontation ou tension dialectique. Ils font partie intégrante du dossier et doivent être étudiés comme tels, dans leurs spécificités.

Les documents iconographiques n'ont pas une fonction simplement illustrative, tout comme ils ne sont pas la matière à une automatique séance d'Histoire des Arts, qui parfois se réduit d'ailleurs à une simple description de l'œuvre. On en attend une lecture réelle, au sens défini dans les programmes.

Tel candidat, par exemple, dans un corpus de classe de première sur « Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours », constitué d'extraits de Zola, *Germinal* et *La Bête humaine* ; de Vian, *L'Écume des jours* ; et de Robert Linhart, *L'Établi*, présentant des personnages déshumanisés par l'industrialisation et la machine, se saisit du document iconographique – une photographie de l'usine Renault, par Robert Doisneau, issue de l'exposition « Le Renault de Doisneau », Musée des Beaux-Arts de Besançon (mai-août 2005) – pour la mettre en tension avec le texte de Linhart et interroger le point de vue, par l'analyse fine de la dimension argumentative de l'image, à partir de son cadrage : effet rayonnant des lignes de fuite traversant la photo, point de fuite hors cadre, vue en plongée, effet d'enfilade des voitures alignées sur la chaîne de montage, coursive en surplomb, amenuisement de la présence humaine. Tel autre utilise l'huile sur toile d'Albert Fourié, *Repas de noces à Yport*, 1886, du musée des Beaux-Arts de Rouen pour introduire sa séquence en classe de quatrième sur « Le récit au XIXe siècle » consacrée à l'étude d'extraits de récits de noces dans les œuvres de Sand, *Les Noces de campagne* ; de Flaubert, *Madame Bovary* ; de Zola, *L'Assommoir* ; et de Maupassant, « Farce normande » dans *Les Contes de la bécasse*. Il en fait une lecture d'image, faisant s'interroger les élèves sur le caractère idyllique ambigu de cette scène de repas ; de là apparaîtront les tensions problématiques des textes de Sand et de

Maupassant étudiés ensuite. Tel troisième, enfin, choisit de travailler l'enluminure extraite d'un manuscrit d'*Yvain ou le Chevalier au Lion* (vers 1325), collection de la BnF, pour la trame narrative qu'elle offre, à l'instar d'une bande dessinée, comme déclencheur d'écriture d'un récit de combat, dans le cadre d'une séquence de cinquième sur le combat dans le roman de Chevalerie du Moyen Âge.

Les textes critiques ont été peu ou mal exploités : tel donne un texte universitaire à lire aux élèves en lecture cursive au détour de la séquence, sans que son apport ni son utilisation aient été interrogés par le candidat lui-même. Or, ce type de document pouvait donner des pistes d'analyse du corpus, trop souvent négligées. On ne saurait trop insister : puisque ces documents ont été fournis à dessein par le concepteur du sujet, ils ouvrent vraisemblablement des perspectives intéressantes, qu'ils aident à trouver, et que l'examineur peut être en droit d'espérer. Ainsi, dans ce cas, ils n'ont pas nécessairement vocation à être utilisés avec les élèves, mais peuvent servir à nourrir le travail de conception de sa séquence par l'enseignant, comme il aura, dans son exercice professionnel, à revenir sans cesse à la recherche savante dans ses préparations.

C- L'ethos du candidat

L'épreuve orale d'un concours de recrutement de futurs professeurs offre au candidat l'occasion de se projeter dans l'exercice de son métier, d'établir une communication efficace à partir d'une posture appropriée : disponible et toujours soucieux de se former, le candidat n'est toutefois plus un étudiant et doit se montrer capable de prendre en charge de futurs élèves. Sa parole doit être convaincante et tournée vers un auditoire dont il lui faut absolument prendre en compte la présence.

Loin d'ignorer la tension générée par une situation de concours, le jury se fait un devoir de proposer une écoute attentive et bienveillante à toutes les prestations, pour lesquelles il attend en retour un effort de communication : voix audible, prise de parole et non lecture intégrale de l'exposé, regard et gestes à destination de l'interlocuteur, gestion progressive du stress.

Les oraux du CAPES/CAFEP de Lettres sont aussi un moment d'attention particulière portée à la qualité de la langue ; on déplore chez certains candidats une familiarité ou un relâchement excessif indignes d'un exercice de ce niveau : « du coup », « au final », « de par », « le prof », « le XIXe et le XXe », « mais pas que », « ok » ont été bien trop souvent entendus parmi des tics de langage qui irritent l'auditoire. La syntaxe fautive de certains exposés heurte la bienveillance du jury, légitimement inquiet de la non-maîtrise de la langue chez de futurs professeurs de Lettres.

Rappelons que le professeur se doit d'incarner dans sa classe la parole d'autorité, qui sert de référence et de modèle à celle d'esprits en formation. Irréprochable dans sa posture et dans son discours, il transmet à ses élèves les outils nécessaires à la construction d'une pensée organisée, claire et cohérente.

III — DE L'ART D'UNE PRÉPARATION EFFICACE

A- Quelques conseils de lecture

Il est encore temps, l'année où se prépare le concours, de consacrer un temps personnel important à la lecture d'œuvres littéraires, en visant la constitution d'une culture la plus large possible, et en explorant au moins les siècles, les genres, les auteurs, et les courants que les programmes du collège et du lycée inscrivent comme patrimoine artistique et culturel à transmettre aux élèves. Comment, en effet, transmettre ce que l'on méconnaît ? Et comment espérer enseigner intelligiblement ce qu'on ne s'est pas approprié ? Même si toute la vie, et *a fortiori* la carrière, ne suffisent pas à épuiser la lecture de ce qui peut être enseigné, que dire des candidats qui développent un propos appris sur « les règles du théâtre classique » et qui n'ont lu aucune des pièces du corpus proposé : *Le Cid*, *Cinna*, *Phèdre* et *Andromaque*... ?

Pour la réflexion didactique, le rapport fondateur de l'épreuve d'ASP (rapport du jury de la session 2014) a très pertinemment recensé les principaux ouvrages consacrés à la didactique du français. Pour une exploitation bibliographique, nous renvoyons en particulier à la page 185.

B- Vers les nouveaux programmes du collège

Comme il a été dit, les sujets qui seront soumis aux candidats lors de la session 2017 porteront, pour le collège⁵, sur le programme rénové, en vigueur à partir de la rentrée 2016 dans le cycle 3 (qui contient la classe de sixième) et le cycle 4 (5^e; 4^e; 3^e). Parmi les évolutions remarquables de ce programme, il convient de souligner que les entrées par objet d'étude – Contes et récits merveilleux, en 6^e; Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance, en 5^e; Le récit au XIX^e, en 4^e, etc... – qui privilégiaient l'approche par les genres et par l'histoire littéraire, sont désormais remplacées par quatre grandes entrées, déclinées en questionnements d'ordre anthropologique, qui « ne constituent pas en elles-mêmes des objets d'étude, ni des contenus de formation »⁶.

En 6^e (cycle 3) les entrées sont les suivantes :

- Le monstre, aux limites de l'humain
- Récits d'aventures
- Récits de création ; création poétique
- Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques.

Au cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e) :

- Se chercher, se construire
- Vivre en société, participer à la société
- Regarder le monde, inventer des mondes
- Agir sur le monde⁷.

⁵ Le programme reste inchangé pour les classes du lycée.

⁶ Programme du cycle 3, « culture littéraire et artistique »

⁷ Pour les questionnements, on se référera au texte même du programme, accessible en ligne (cf. lien *supra*).

On peut espérer que cette approche, prise en compte par les candidats, fasse davantage droit aux textes pour eux-mêmes et moins comme *exempla* d'une notion, d'un genre ou d'un courant, faisant écran à leur lecture ; car c'est bien là le défaut majeur identifié par le jury.

*

La session 2016 de l'épreuve orale *d'Analyse d'une situation professionnelle* (ASP) du CAPES/CAFEP de Lettres a permis aux membres du jury d'apprécier d'excellentes prestations, nourries de connaissances scientifiques et didactiques, et disponibles à l'échange intellectuel que s'efforce de construire l'entretien. Au terme de ce bilan, le jury espère avoir convaincu l'ensemble des futurs candidats de la nécessité d'une préparation solide, qui tienne compte des conseils méthodologiques donnés ici et qui accorde toujours plus de place au plaisir intense de la lecture.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

LETTRES MODERNES, OPTION « LATIN POUR LETTRES MODERNES »

Rapport établi par Isabelle Lievaloo.

Écrire un rapport est un délicat mais nécessaire exercice de réécriture et nous ne pouvons que conseiller aux futurs candidats de lire attentivement les rapports très précis et très éclairants des deux sessions précédentes.

Lors de la session 2016, 122 candidats ont présenté l'option latin pour lettres modernes, 104 ont été admis (soit 85%). La moyenne de l'épreuve, qui s'établit à 9.98, et l'échelonnement des notes de 1 à 20 montrent bien que cette épreuve permet à ceux des candidats qui se sont préparés et ont pris en compte les conseils prodigués dans les rapports des sessions précédentes, de réussir souvent brillamment¹. Le jury a en effet eu le plaisir d'entendre cette année quelques excellentes prestations et ce rapport, qui se fonde sur les observations des membres des différentes commissions², vise avant tout à permettre aux futurs candidats de se préparer le plus efficacement possible tout au long de l'année précédant le concours et au moment des épreuves.

D) Comment se préparer efficacement durant l'année ?

A) Une épreuve préprofessionnelle

La première tâche qui incombe au candidat, outre la lecture attentive des rapports des sessions 2014 et 2015, est de consulter le descriptif de cette épreuve ainsi que les annales zéro qui sont disponibles en ligne, afin d'en bien connaître la forme et les enjeux. Ensuite, dans la mesure où il s'agit d'une épreuve d'« analyse de situation professionnelle », la connaissance des programmes en vigueur au collège et au lycée est un préalable indispensable à la réussite. L'arrêté du 19 avril 2013 indique en effet que l'épreuve d'ASP *consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de*

¹ Les rapports des sessions 2014 et 2015 sont consultables sur le site <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>

² Que les membres de jury et Présidents des différentes commissions soient ici vivement remerciés pour leur précieuse collaboration et tout particulièrement Anne Sinha pour sa relecture.

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...). L'épreuve de Latin lettres modernes comprend la traduction du passage non traduit ; elle inclut une question de langue et culture latines prenant appui sur un mot ou un segment du texte, privilégiant les entrées majeures des programmes du collège et du lycée et mettant en relation le monde antique et le monde moderne.³

Le candidat pourra en outre utilement consulter les différents sites académiques qui proposent des ressources pédagogiques en langues et cultures de l'antiquité, validées par les inspections pédagogiques régionales mais aussi des ressources en ligne sur EDUSCOL et notamment tout ce qui a trait à la refondation des langues et cultures de l'antiquité.

cf. <http://eduscol.education.fr/cid73887/refondation-lca.html>

B) Acquérir une bonne connaissance de la langue et de la culture latine

La réussite de cette épreuve ne repose pas seulement sur ces savoirs didactiques mais aussi sur une bonne connaissance de la langue et de la littérature latines. Le candidat doit en effet, au sein d'un texte latin d'environ 300 mots, accompagné d'une traduction, traduire un passage de 75 à 80 mots dont la traduction n'est pas donnée. Or, l'exercice ne peut être réussi sans un entraînement très régulier tout au long de l'année de préparation. Nous conseillons aux candidats de lire du « petit latin ». Les textes latins accompagnés de traductions sont désormais accessibles en ligne sur le site de l'Université de Louvain⁴. Des sites de traductions juxtalinéaires sont aussi disponibles en ligne. Seule cette pratique régulière de la langue latine, ainsi que des connaissances grammaticales mais aussi lexicales, permettront d'éviter de se fourvoyer au moment de l'épreuve et de perdre un temps précieux lors de la préparation.

Les compétences linguistiques, néanmoins, ne sauraient à elles seules garantir une prestation réussie. En effet, l'analyse littéraire du texte latin est indispensable pour réussir cette épreuve. Il convient donc, durant l'année de préparation au concours, de lire, en langue originale ou en traduction, les œuvres majeures de la littérature latine, sous forme de larges extraits ou mieux encore dans leur intégralité et de consulter les ouvrages définissant les genres et les outils d'analyse. Le rapport du jury de la session 2015 a donné à ce propos une riche bibliographie. Les programmes mentionnent enfin les auteurs et les œuvres qui peuvent être étudiés au collège et au lycée et le jury attire l'attention des candidats sur la présence d'auteurs et d'œuvres qui n'appartiennent pas à la période dite « classique » : « Pour manifester la vitalité des langues latine et grecque au cours des siècles, le professeur fera découvrir des auteurs et des textes représentant non seulement l'Antiquité dite « tardive », mais aussi la rémanence de ces langues jusqu'à aujourd'hui à travers des productions variées » (Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009). Les candidats, cette année, ont pu ainsi travailler un extrait des *Confessions* de saint Augustin ou un passage de la *Vie de Charlemagne* d'Eginhard.

C) Apprendre à analyser un document iconographique.

Le texte latin, enfin, est accompagné d'un document iconographique qui permet de faire le lien entre monde passé et monde présent et qui éclaire les enjeux du texte. Ce document peut être la reproduction d'œuvres plastiques, anciennes ou contemporaines, mais aussi des documents plus actuels : reproductions d'affiches, de photographies de presse, de photogrammes, de « unes » de

³ Le descriptif des épreuves est consultable sur le site

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98573/les-epreuves-du-capex-externe-et-du-cafep-capex-section-lettres.html>

⁴ <http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/intro.html>

quotidien, de planches de bandes dessinées, captures d'écran. Il convient de se préparer et d'acquérir en particulier les éléments d'analyse de l'image qui seront indispensables durant l'épreuve et qui figurent dans les programmes des collèges et lycées depuis plusieurs années. Outre les pistes pour la mise en œuvre de l'HIDA sur EDUSCOL⁵, les candidats pourront consulter les programmes d'histoire des arts au collège et au lycée.

II) Comment utiliser efficacement le temps de préparation ?

Les candidats disposent pour préparer cette épreuve de trois heures qu'il convient d'utiliser le plus efficacement possible. Des ouvrages sont mis à leur disposition : dictionnaire bilingue (GAFFIOT), dictionnaire de langue française (LAROUSSE) mais aussi ouvrages plus généraux sur les auteurs latins, la mythologie, l'histoire antique. Connaître ces ouvrages, car on les a fréquentés durant l'année de préparation, est un gage d'efficacité.

A) *Lecture attentive du sujet*

- *L'énoncé est une source d'informations précieuses*

Le sujet comprend un texte et un document qui mentionne les indications suivantes :

Auteur / (dates) / titre de l'œuvre en français / livre, chant en chiffres romains / chapitres, §, n° des vers en chiffres arabes. Traduction française de (auteur) / éditeur / année de la traduction.

Document : Auteur / (dates) / titre de l'œuvre / date de l'œuvre / support, technique ou matériau, selon les cas / dimensions / ville / musée, galerie...

Par exemple :

Texte : Ovide (43 avant J.-C. – 17 après J.-C.), *L'art d'aimer* (I, 1-50)

Traduction d'Henri Bornecque, CUF, 1967

Document : article du journal *Sud Ouest* daté du 16 mai 2016 ; capture d'écran du site en date du 29 mai 2016

Ces précisions sont importantes et doivent être naturellement prises en compte. Ainsi, parmi les dossiers soumis aux candidats figurait cette année un passage de *L'Art d'aimer* d'Ovide. Il est regrettable que certains candidats n'aient pas tenu compte de la situation de l'extrait mentionnée dans le sujet (I, 1-50). Situé au seuil de l'œuvre, ce passage est un prologue où le poète se joue des conventions du genre élégiaque et des attentes du lecteur. Ce prologue est en effet l'expression d'une poétique spécifique par la création d'un nouveau type d'*ars*, signifiant à la fois « manuel » et « technique », appliqué cette fois à l'amour et rédigé en distiques élégiaques.

Par ailleurs, le statut du document doit être lui aussi pris en compte. Les outils d'analyse d'une capture d'écran, d'une photo ou d'un tableau ne sont pas les mêmes. S'il s'agit d'une œuvre plastique, sa lecture dépendra de son esthétique et du mouvement dans lequel elle s'inscrit.

- *Le paratexte*

Le texte est souvent accompagné d'un chapeau qui permet de contextualiser l'extrait au sein de l'œuvre et facilite la compréhension des enjeux du passage mais aussi de la traduction. Par

⁵ http://media.eduscol.education.fr/file/HDA/83/3/College_Ressources_HDA_128833.pdf

exemple, faute d'avoir lu assez attentivement le chapeau introducteur à un passage des *Annales* de Tacite, XIV, 7,3-8,5 (« *Néron vient d'apprendre que le naufrage au cours duquel Agrippine devait disparaître a échoué. Il craint la vengeance de sa mère et redoute qu'elle ne révèle sa tentative d'assassinat. Il consulte donc Sénèque et Burrus.* »), certains candidats n'ont pas compris la situation et notamment l'émoi vite réprimé des partisans d'Agrippine à la nouvelle qu'elle vient de réchapper à ce qu'ils croient être un naufrage accidentel.

- *Le libellé*

Pour rappel le libellé se présente ainsi : **Dans le cadre d'une séquence de Latin en (niveau de classe), dont vous préciserez les enjeux, portant sur « (Intitulé complet de l'objet d'étude tel qu'il apparaît dans le B.O.), comparez la vision de (/ le traitement de / XXXX) proposée par (XXXX) à celle proposée par le document iconographique (/ ou bien, titre de l'œuvre). Vous commenterez notamment dans le texte (le segment / le / les mots / en gras / ou citation entre guillemets / en précisant la ligne ou le vers entre parenthèses) ainsi que l'emploi des (tournures / expressions / etc. citées entre guillemets, en précisant la ligne, le vers).**

Le libellé précise le niveau de classe, l'entrée dans les programmes, c'est-à-dire l'objet d'étude visé, qui ne saurait se confondre ni avec le titre ni avec la problématique de la séquence proposée. Il invite à comparer le texte et le document, à les confronter, à s'interroger sur les rapports qui les unissent. Le document est rarement un simple prolongement ou une illustration du texte. Il permet souvent de mettre en évidence les enjeux du texte. Le sujet précise enfin des mots ou des segments à commenter ainsi que l'emploi de tournures ou expressions. Ces formes à commenter, qu'elles soient grammaticales ou lexicales, doivent être considérées avec soin. Elles entretiennent en effet un lien étroit avec le commentaire du texte et sont, le plus souvent, des termes ou des expressions clefs qui éclairent le sens du passage et orientent son commentaire. Ainsi dans le dossier précité traitant du prologue de *L'Art d'aimer* d'Ovide, il était demandé aux candidats d'explicitier la forme « arte » (vers 3 et 4) et de commenter l'expression « Tiphys et Automédon dicar Amoris ego » (vers 8). Le substantif « arte » au sein de ce prologue, écho au titre de l'œuvre, permettait au candidat de s'interroger sur la polysémie de ce terme et de mettre en évidence le sens de ces vers liminaires, dans lesquels Ovide se présente doublement comme l'expert d'une nouvelle technique, celle de la séduction, et comme un pédagogue. Cette *ars* nouvelle est présentée comme aussi importante que celle de la navigation et de la conduite du char de guerre. Ovide joue en effet de la référence mythologique en se comparant aux « spécialistes » canoniques, Tiphys, le pilote de l'Argo, premier navire, et Automédon, conducteur du char d'Achille. Le passage à traduire renverse donc les prologues traditionnels, qui mettent en scène le poète recevant l'inspiration d'Apollon ou des muses, en pointant spécifiquement vers le prologue de la *Théogonie*.

B) Lecture de l'ensemble du texte

Il est recommandé aux candidats de lire l'ensemble du texte avant de s'engager dans la traduction. Seule une compréhension préalable, juste et précise, du texte latin et de sa traduction permet d'éviter les contresens et facilite la traduction du passage à traduire. Le jury a été parfois surpris de constater que certains candidats avaient commis des erreurs d'appréciation ou produit un commentaire erroné, faute d'avoir lu précisément le texte bilingue.

C) Organiser son temps

La traduction ne doit surtout pas occuper la totalité de la durée de préparation et restreindre le temps imparti au commentaire et à la proposition didactique. On peut raisonnablement estimer qu'accorder un tiers du temps de préparation à cette traduction devrait suffire. Mieux vaut laisser

quelques passages non traduits plutôt que d'accorder, comme certains candidats ont avoué l'avoir fait, la totalité du temps à la traduction.

Il convient de prêter une attention particulière au lien qui unit le texte et le document. Cette interrogation ainsi qu'une analyse précise du texte permettent de dégager un projet de lecture et d'assigner une problématique pertinente à la séance.

III) L'épreuve et son déroulement

L'épreuve est organisée en deux parties : un exposé du candidat de trente minutes au maximum suivi d'un entretien avec le jury de trente minutes au maximum également.

Le jury regrette cette année la brièveté de nombreuses prestations, réduites parfois à quinze minutes, voire dix minutes : savoir gérer son temps est une des exigences du métier d'enseignant.

A) La première partie : l'exposé

- *L'introduction*

L'introduction est, comme dans tout exposé, indispensable. Elle 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.

Les écueils à éviter au cours de cette introduction sont, au vu des prestations de cette année, les suivants : une récitation servile d'éléments biographiques guère en rapport avec le passage à commenter, une longue énumération des séances successives de la séquence, une introduction qui, trop détaillée, conduit nécessairement à des redites au cours de l'exposé.

Une introduction réussie est celle qui, en peu de mots, permet de mettre en évidence les enjeux du texte et du document et de s'interroger sur la place et les objectifs de la séance au sein de la séquence. Il est, par ailleurs, tout à fait malvenu de contester le choix et la pertinence du document iconographique, comme ce fut le cas pour un dossier associant un extrait de Suétone, « Vie d'Auguste », 28-29, et une toile d'Alfredo Ambrosi (1901-1945), *Portrait aérien de Benito Mussolini aviateur*. Suétone évoque dans ce passage les travaux de grande envergure menés à Rome par Octave-Auguste qui traduisent concrètement ce qu'il veut faire de son règne et de son empire : il fait passer « la Ville de la brique au marbre » (1.20-21), donc du fragile à l'éternel, du commun au beau, du vulgaire au noble. En refondant la Ville, Octave-Auguste devient un nouveau Romulus, voire le dépasse puisqu'il associe étroitement sa personne à l'État. Quant à la toile d'Alfredo Ambrosi, elle représente Mussolini sur un fond de forums et de monuments romains dont le Colisée : il s'agit pour ce dictateur d'inscrire son règne dans la continuité directe de l'empire romain, ce que montre parfaitement la technique picturale de la surimpression. Ce document invitait donc le candidat à réfléchir à la façon dont le souverain ne se donne pas seulement à voir par les discours ou par les images, mais aussi concrètement, par l'urbanisme et l'architecture, qui sont tout aussi signifiants.

- *La lecture et la traduction*

On attend du candidat une lecture, la plus expressive possible, du passage à traduire. La traduction devra ensuite être juxtalinéaire, précise et reprendre les groupes syntaxiques. Il est fortement déconseillé de justifier ses choix de traduction ou de s'interroger à voix haute sur la construction de tel ou tel segment. On recommande enfin au candidat d'adopter un rythme tel qu'il permette au jury de noter la traduction.

- *L'exposé : une comparaison entre le texte et le document*

À l'issue de la traduction, le candidat rappelle brièvement la problématique de sa séance, à laquelle répond le plan de son exposé qui consiste en une confrontation du texte et du document. Il peut être judicieux de s'interroger sur la place à accorder, dans l'exposé mais aussi dans la séance, au document iconographique. En effet, il est tout à fait improductif, comme ce fut fréquemment le cas cette année, de ne prendre en compte le document iconographique que dans les dernières minutes de l'exposé, donnant au jury l'impression fâcheuse que son analyse est improvisée. On peut choisir de confronter le texte et le document successivement ou de construire cette confrontation au fil de l'exposé. On peut également décider de débiter l'exposé (et la séance) par une étude du document qui constitue ainsi une entrée dans le commentaire du texte. Ainsi dans un dossier associant un extrait du *Satiricon* de Pétrone et une photo de la mise en scène de l'épisode de la matrone d'Ephèse réalisée par Georges Sion, l'analyse du document en début de séance (et de l'exposé) permettait-elle de mettre en évidence les enjeux majeurs du passage : théâtralité de cet épisode narratif (poids des dialogues, personnages et situation comiques,) réflexion sur les pouvoirs de l'illusion et le poids des apparences, au cœur du genre théâtral mais aussi du roman de Pétrone, jeu parodique des situations.

Seul un commentaire précis du texte et du document permet de choisir la modalité la plus pertinente au cours de l'exposé. Le jury a ainsi pu entendre plusieurs excellentes prestations dans un dossier associant un extrait de Virgile *Énéide*, II, v.199-245, qui narre la mort de Laocoon et de ses fils, et le tableau du Greco, *La Mort de Laocoon*. Les candidats ont habilement confronté tout au long de leur exposé les choix poétiques et les choix picturaux et su mettre en évidence les procédés de dramatisation, d'amplification épique et les effets de pathos, à la fois dans les vers virgiliens et dans la scène du Greco. On attendait en revanche, dans le dossier associant le prologue à *L'Art d'aimer* d'Ovide et l'article de journal intitulé « Insolite : William, coach en séduction à Arcachon, enflamme le Web », que le candidat oppose clairement le texte d'Ovide et l'article de journal qui renvoie à la vogue des tutoriels, où chacun s'improvise expert d'un domaine et ici, en particulier, expert de l'amour. La différence fondamentale réside évidemment dans le second degré ovidien. Ce projet d'*ars* est avant tout ludique et littéraire. Il n'a aucune visée pratique (contrairement au tutoriel) et il est surtout une variation particulièrement réussie du projet élégiaque dans lequel les aventures amoureuses, souvent douloureuses, servent avant tout à écrire une poésie raffinée et pleine d'humour.

- *Le commentaire du texte et la proposition pédagogique.*

Le texte ne doit surtout pas être considéré comme un prétexte à une étude des *realia*. C'est un texte littéraire singulier qui est soumis aux candidats et son commentaire doit être précis et construit, et répondre à un projet de lecture. Rappelons que les programmes du collège et du lycée insistent sur le caractère essentiel du commentaire. « *Le commentaire constitue un temps fondamental et nécessaire dans la lecture des textes. Il est un moment essentiel de l'élaboration du sens, et permet de dégager les enjeux et les significations propres à chaque œuvre ou extrait* ». Le commentaire ne saurait donc se limiter à des remarques éparées ou à une vague paraphrase. Il doit, comme cela sera le cas face à une classe, non seulement dégager le sens global et les enjeux du texte mais aussi être fondé sur une analyse précise des procédés d'écriture et nourri de références au texte latin (et non à sa traduction). Le jury a cette année regretté l'approximation dans l'emploi des outils d'analyse littéraire. Ainsi, on ne saurait considérer comme synonymes la comédie, l'ironie, la satire, la parodie ou confondre énonciation et focalisation. Les qualificatifs trop souvent plaqués de « négatif » ou de « péjoratif » ne permettent guère de faire progresser le commentaire. Ainsi dans le dossier précédemment cité, portant sur un extrait du roman de Pétrone, *Le Satiricon* (CXI-CXII, mettant en scène la matrone d'Ephèse, les citations des vers tirés de l'*Énéide*, livre IV, dans les propos de la servante pointaient-elles vers une parodie de l'épopée. Ces citations de Virgile apparentent en effet la matrone à Didon et la servante à sa sœur Anne, l'amour du soldat pour la

veuve à l'amour passion d'Énée pour Didon. Le jeu parodique se lit aussi dans des expressions empruntées à l'épopée (« victor miles ») ou encore les hyperboles et les antiphrases.

- *Le commentaire des termes et segments en gras.*

Comme nous le disions plus haut, les termes et segments à commenter orientent très souvent le commentaire et éclairent les enjeux du texte. Ce sont souvent des expressions-clefs, comme l'expression « *Ars adeo latet arte sua* » dans un dossier associant un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide (X, v. 247-294) et le tableau de Paul Delvaux intitulé *Pygmalion*. La proposition à commenter renvoie à la conception classique d'un art mimétique dont le but est de produire une illusion si parfaite que l'art se fait oublier. Le polyptote exprime le paradoxe d'un l'art s'abolissant en lui-même. Reste à savoir si Ovide, avec un récit maniériste qu'il faut lire aussi comme une réflexion sur l'art et l'artiste, respecte cette poétique-là ou si, comme la suite de la métamorphose peut le donner à penser, il la renverse : l'art devient le modèle de la vie.

Si des points de grammaire spécifiques tels que le gérondif, les adjectifs verbaux, les formes déponentes, les emplois du subjonctif mais aussi les discours rapportés, notamment le discours indirect libre, font souvent l'objet de questions, le choix des formes grammaticales à commenter éclaire très fréquemment le sens du texte. Ainsi dans un dossier comportant un passage de l'*Énéide* (VI, v.434- 476), au cours duquel Énée rencontre Didon aux enfers et tente de communiquer avec elle, la question de grammaire portait sur l'emploi de la forme verbale « siste » (v.465). Cette forme à l'impératif s'inscrit dans un discours direct qui dramatise la scène et souligne la volonté d'Énée de se disculper et de persuader Didon de sa bonne foi et de son amour. Un autre exemple très éclairant est tiré d'un dossier associant un passage *De la tranquillité de l'âme*, (XVII, 3-7) de Sénèque et une photographie de Martin Parr, datée de 1994, dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de Troisième, portant sur « Le temps des plaisirs, *Otium* et plaisirs de l'esprit ». Il était demandé aux candidats de commenter les mots « laboribus » et « otium » et les formes en gras « recedendum » et « miscenda ». Le jury attendait un développement sur « l'otium », par opposition au « labor », « l'otium » désignant un temps qui n'est ni celui de la vie politique (notamment dans sa composante militaire), ni celui des affaires (« negotium »), et par conséquent un temps pouvant être dévolu à la réflexion, et plus encore sous l'Empire où il est admis que l'élite se tienne à l'écart de la vie publique pour pratiquer « l'otium litteratum ». Quant aux adjectifs verbaux injonctifs, ils pouvaient être mis en lien avec la photographie, porteuse d'une injonction implicite sur les enjeux et les conséquences de notre activité touristique.

- *La conclusion.*

Un exposé ne saurait s'achever de manière abrupte comme ce fut souvent le cas cette année. Une conclusion permet de dégager les éléments essentiels de la confrontation du texte et du document, elle autorise éventuellement une ouverture vers d'autres passages de la même œuvre, d'autres textes traitant du même sujet ou mettant en scène le même héros ou une situation identique, vers des œuvres françaises ou étrangères. Il convient d'éviter les propositions pédagogiques un peu vaines et trop souvent entendues cette année : exposé d'élèves, débats et affiches. Rapprocher en revanche le dossier étudié de programmes d'autres disciplines peut s'avérer pertinent. Ainsi, le dossier précédemment cité portant en Terminale sur les choix urbanistiques d'Auguste et de Mussolini, pouvait fort bien se prêter à un prolongement en histoire.

B) L'entretien

Le candidat, à l'issue de son exposé, est invité à sortir durant quelques minutes au cours desquelles le jury délibère et fixe une note « plancher » que l'entretien a pour objectif d'améliorer.

L'entretien est donc crucial et il convient que le candidat mobilise toute son énergie pour cette seconde partie de l'épreuve.

L'entretien débute par un retour sur la traduction. Si la traduction est dans l'ensemble correcte, le jury demande au candidat de rectifier les erreurs les plus significatives. Si, en revanche, l'ensemble de la traduction est fautif, le jury ne peut y accorder la totalité du temps et il sélectionne les passages qui lui paraissent les plus aptes à évaluer les connaissances linguistiques des candidats. Les candidats ont intérêt à se montrer réceptifs aux indications lexicales, morphologiques ou syntaxiques que leur fournit le jury et qui les orientent vers une traduction juste. Avoir pris soin de noter, lors de la phase de préparation, le vocabulaire au fur et à mesure de la traduction peut se révéler une aide précieuse lors de cette reprise.

La suite de l'entretien se concentre sur l'analyse du dossier (texte et document) et sur la proposition didactique. Les questions sont très variées et peuvent porter sur le commentaire littéraire ou sur l'analyse du document, sur la cohérence du dossier, sur la problématique assignée à la séance. L'entretien permet au candidat de rectifier des erreurs d'interprétation, de préciser ses propos, de mettre en évidence ses connaissances historiques, littéraires, culturelles et linguistiques. Le jury évalue également la qualité de l'écoute, la disponibilité, l'aptitude du candidat à dialoguer, à remettre en question certaines de ses affirmations, toutes compétences qui seront indispensables dans le cadre de son futur métier.

La fin de l'entretien est une question d'ouverture professionnelle qui peut porter sur la vie de l'élève (par exemple : en quoi consiste l'heure de vie scolaire ? Que peut-on y faire ? Quels sont les droits et devoirs de l'élève), ou sur la vie de l'établissement (par exemple : quels sont les différents personnels (enseignants, non-enseignants) et leur rôle ? Quelles sont les fonctions du C.P.E., du C.O.P., du professeur documentaliste ? Qu'entend-on par « administration » dans un établissement et quel est son rôle ?), ou sur la vie du professeur (par exemple : quels sont les droits et devoirs d'un fonctionnaire de l'Éducation nationale ? - comment agir en cas de conflit avec un élève ?) ou enfin sur le système éducatif (par exemple : qu'appelle-t-on le référentiel de compétences des professeurs ? Comment définir le socle commun de compétences, de connaissances et de culture ? Comment sont définis et organisés les réseaux REP et REP + ?). Ces questions sont souvent en rapport avec le dossier et l'analyse qu'en a faite le candidat. Elles permettent au jury de s'assurer que le candidat a pris conscience, grâce à sa formation en M1, du cadre, des valeurs et des enjeux du système éducatif.

IV) Quelques sujets présentés cette année

- *Niveau collègue :*

Texte : Tite-Live (59 av. J.-C. ? - 17 apr. J.-C.), *Histoire romaine*, XXXIV, II, 1-13. Edition de G.P. Goold, Loeb Classical Library, 1985 (première édition 1935). Traduction d'Annette Flobert, 1997, Flammarion.

Document : Affiche réalisée en 1943 par le dessinateur américain J. Howard Miller pour Westinghouse Electric.

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (lignes 31 à 42)

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de cinquième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'entrée « Vie privée, vie publique. Espaces et cadres de vie. La vie familiale. », comparez la représentation de la femme à travers le discours de Caton à celle proposée par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras et en italique « rem publicam capessere » (lignes 47-48) et « indomito animali » (lignes 53-54) ainsi que les deux formes verbales suivantes : « concitandas » (ligne 26) et « accipiendae » (ligne 29).

*

Texte : Plaute, *Amphitryon*, v. 1085-1119 (187 av. J.-C.) trad.A. Ernout, C.U.F., Belles-Lettres, 1930.

Document : couverture d'un journal de bande dessinée colombien, « La naissance d'Hercule », coll. « Joyaux de la mythologie » n°1, ed. Educold, mars 1973.

Première partie : Traduisez les vers 1092-2000

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de cinquième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur « Dieux et héros grecs et latins », comparez la vision de la naissance d'Hercule proposée par Plaute à celle qu'illustre le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les expressions « Di me seruans et quando satis deluseris ».

*

Texte : EGINHARD, *Vie de Charlemagne*, § 32 Traduction sous la direction de Michel Sor et Christiane Veyrard-Cosme, Paris, les Belles Lettres, 2014.

Document : Gustave Doré (1832-1883), *La Pentecôte*, Illustration de la Bible de Tours, 1866.

Première partie : Traduisez le passage en italique de « Ipse quoque ... amiculo levaretur. »

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de quatrième, dont vous préciserez les enjeux et portant sur l'objet d'étude « Représentations du monde, des dieux aux hommes, des hommes aux dieux », comparez le traitement de ces événements prodigieux à celui proposé par le document iconographique. Vous commenterez notamment les mots en gras « prodigia », « tremor », « conlapsa » et « remaneret ».

*

Texte : Ovide (43 av. J.-C. - 17 ap. J.-C.), *Tristes*, V, 10, v.1-46 ; trad. Jacques André, CUF, 1968.

Document : Eugène Delacroix (1798-1863), *Ovide en exil chez les Scythes*, (1859), Huile sur toile, 87X130, National Gallery, Londres.

Première partie : Traduisez le passage entre crochets, v. 31 à 42.

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de quatrième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « la construction de l'identité, la découverte de l'altérité- l'autre et l'ailleurs : le Carthaginois, le Grec, le barbare... », Comparez la vision du barbare exprimée dans l'épigramme d'Ovide à celle qui se dégage du tableau d'Eugène Delacroix. Vous commenterez notamment dans le texte les expressions « mihi ..videor » (v.3), « Barbarus hic ego sum » (v. 37) et l'emploi des formes « habenti (v. 45) et « breviora » (v. 46).

*

Texte : Sénèque (vers 4 avant J.-C. — 65 après J.-C.), *De la tranquillité de l'âme*, XVII, 3-7. Trad. René Waltz, CUF, 1970 (6ème tirage).

Document : Martin Parr (né en 1952), Photographie, Angleterre, Lake District, Honister Pass, 1994. Source: 100 Photos de Martin Parr pour la liberté de la presse, 2012.

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (paragraphe 4)

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de troisième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur « Le temps des plaisirs, Otium et plaisirs de l'esprit », comparez la vision du loisir proposée par Sénèque à celle de la photographie de Martin Parr. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras « laboribus » (ligne 41) et « otium » (ligne 43) et les formes en gras « recedendum » (ligne 1) et « miscenda » (ligne 5).

*

Texte : Tacite (vers 55-120), *Annales*, XIV, 7,3-8,5 Trad. P. WUILLEUMIER, CUF, 1989

Document : Pietro NEGRI (1628-1679) *Néron et Agrippine*, vers 1675-1679, huile sur toile (199 cm X 267 cm), Avignon, Musée Calvet.

Première partie : Traduisez le passage en gras, par. 8.3 à 8.5

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de troisième, dont vous préciserez les enjeux, portant sur "Histoire et vie de la cité, de la République à l'Empire, figures d'empereurs" comparez le traitement de cet épisode proposé par Tacite à celui proposé par le document iconographique. Vous

commenterez notamment dans le texte l'emploi du mot en gras « sceleris » (7.5) et le segment en gras « scaenam ultro criminis » (7.5) ainsi que l'emploi des formes « ausuros » (7.4) et decurrere (8.1)

*

Texte : Ovide (43 avant J.-C. – 17 après J.-C.), *L'art d'aimer* (I, 1-50) ; Traduction d'Henri Bornecque, CUF, 1967.

Document : article du journal *Sud Ouest* daté du 16 mai 2016 capture d'écran du site en date du 29 mai 2016.

Première partie : Traduisez le passage entre crochets, vers 25 à 34.

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de Troisième, dont vous précisez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « poésie amoureuse et amours mythologiques : l'art d'aimer », vous analyserez le projet d'une *ars amatoria* tel qu'Ovide le présente à ses lecteurs en le comparant à la démarche du coach en séduction évoqué dans l'article du journal *Sud Ouest*. Vous explicitez la forme en gras **arte** (vers 3 et 4) et commenterez l'expression en **gras** « Tiphys et Automedon dicar Amoris ego » (vers 8).

- Niveau Lycée :

Texte : Virgile, *Enéide*, II, v.199-245, Trad. Jacques Perret. CUF 1989

Document : Le Greco (1541-1614), *La Mort de Laocoon* (vers 1610), huile sur toile, 142 cm × 193 cm, Washington, National Gallery of Art.

Première partie : Traduisez les vers 209 à 219 de « Fit sonitus... » à « cervicibus altis ».

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de 2nde, dont vous préciserez les enjeux, portant sur les « Figures héroïques et mythologiques », comparez le traitement de cet épisode de Virgile à celui proposé par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras et en italique « horresco referens » (v.204) et « agmine certo » (v212) ainsi que la proposition « scelus expendisse merentem Laocoonta » (v.229-230)

*

Texte : Ovide (43 avant J.-C. — 17 après J.-C.), *Les Métamorphoses*, X, v. 247-294. Trad. Georges Lafaye, CUF, 2008

Document : Paul Delvaux (1897-1994), *Pygmalion*, 1939, Huile sur bois, 117 x 148 cm, Bruxelles, Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique

Première partie : Traduisez le passage entre crochets, vers 270-281.

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de Première, dont vous préciserez les enjeux, portant sur « La poésie — amour et amours: désir et séduction; passions et tourments; amour et harmonie; passions fatales », comparez la peinture de l'éros proposée par Ovide à celle proposée par le tableau *Pygmalion* de Paul Delvaux. Vous commenterez notamment dans le texte la proposition en gras « Ars adeo latet arte sua » (v. 252) ainsi que l'emploi des formes verbales en gras « credas » (v. 250) et « sit » (v. 254).

*

Texte : Ovide (43 av. J.-C. - 17 ap. J.-C.), *L'Art d'aimer*, III, vers 193 à 234. Trad. Henri Bornecque, CUF, 1967

Document Titien (1488/1490 - 1576), *Vénus au miroir*, 1555
Washington, National Gallery of Art

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (vers 217 à 228)

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de latin en classe de Première, dont vous préciserez les enjeux, portant sur l'objet d'étude « Amour, amours : désir et séduction », comparez la représentation de la séduction proposée par Ovide avec celle que donne à voir le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte l'emploi du mot *ars*, *artis*, v. 200, 201 et 210, ainsi que les occurrences du verbe *fio*, v 218, 221 et 223.

Texte : Suétone (ca. 70 après J.-C.-122 après J.-C.), *Vie d'Auguste* 28-29. Trad. Henri Ailloud, CUF, 1981 (5ème tirage).

Document : Alfredo Ambrosi (1901-1945), *Portrait aérien de Benito Mussolini aviateur* (*Aeroritratto di Benito Mussolini aviatore*), 1930, huile sur toile, 124 x 124 cm, Rome, collection privée.

Première partie : Traduisez le passage entre crochets (paragraphe 5-6 (1-2))

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de Terminale, dont vous préciserez les enjeux, portant sur « interrogations politiques et juridiques : idéaux et réalités politiques », comparez la vision du prince proposée par Suétone à celle proposée par le tableau « *Portrait aérien de Benito Mussolini aviateur* » d'Alfredo Ambrosi. Vous commenterez notamment dans le texte le segment en gras « *mansura in uestigio suo fundamenta rei p. quae iecero* » (l. 14-15) ainsi que l'emploi des formes verbales « *redenda* » (l. 1) et « *retinenda* » (l. 8).

V) Un exemple : pistes d'analyse d'un dossier

Texte : PETRONE (?- 65 apr. J.-C.), *Le SATIRICON*, CXI-CXII. Trad. A. Ernout, CUF, 1993

Document : Georges SION, *La Matrone d'Éphèse*, mise en scène Claude ETIENNE, production « Rideau de Bruxelles », 1951 ; Photographie 973 cm × 713cm, Bruxelles, Palais des Beaux-Arts.

Première partie : Traduisez dans le par. CXI le passage en gras et entre crochets de « *Non recessit tamen miles* » à « *lucis commodis frui* ».

Deuxième partie : Dans le cadre d'une séquence de Latin en classe de 1^{ère}, dont vous préciserez les enjeux, portant sur « Récits et témoignages ; formes narratives et romanesques », comparez le traitement de cet épisode proposé par Pétrone à celui proposé par le document iconographique. Vous commenterez notamment dans le texte les mots en gras et en italique « *matrona, pudicissimam uxorem, prudentissimae feminae* » (§ CXII) ainsi que l'emploi des formes suivantes « *accidisset* » et « *se expectaturum* » (§ CXII)

PETRONE (?- 65 apr. J.-C.), *Le SATIRICON*, CXI-CXII. Trad. A. Ernout, CUF, 1993

À Éphèse, une veuve pleure son époux et, recluse dans le tombeau du défunt, refuse de se nourrir depuis cinq jours malgré les objurgations de sa servante. Un soldat chargé de surveiller les corps de brigands crucifiés à proximité cède à la curiosité et rend visite à celle que toute la cité considère comme un modèle de vertu.

<p>CXI. [...] Mais ces consolations qu'elle ne veut point entendre ne font qu'exaspérer la douleur de la dame : elle se déchire le sein plus furieusement encore et s'arrache à poignées les cheveux pour les déposer sur le cadavre.</p> <p>[.....]</p> <p>Aussi la dame, exténuée par plusieurs jours de jeûne, laissa fléchir son obstination, et elle se restaura avec non moins d'appétit que la servante qui s'était rendue la première.</p> <p>CXII. Mais vous savez quelles tentations d'un autre genre éveille en nous un estomac bien rempli. Usant des mêmes cajoleries qui avaient déterminé la dame à vouloir bien continuer à vivre, notre militaire entreprit alors le siège de sa vertu. Le jeune homme ne</p>	<p>CXI [...] At illa ignota consolatione percussa lacerauit uehementius pectus, ruptosque crines super corpus iacentis imposuit. [Non recessit tamen miles, sed eadem exhortatione temptauit dare mulierculae cibum, donec ancilla uini certe ab eo odore corrupta primum ipsa porrexit ad humanitatem inuitantis uictam manum, deinde refecta potione et cibo expugnare dominae pertinaciam coepit et: « Quid proderit, inquit, hoc tibi, si soluta inedia fueris, si te uiuam sepelieris, si antequam fata poscant, indemnatum spiritum effuderis?</p> <p><i>Id cinerem aut manes credis sentire sepultos?</i> ¹</p> <p>Vis tu reuiuiscere! Vis discusso muliebri errore, quam diu licuerit, lucis commodis frui ?] Ipsum te iacentis corpus admonere debet,</p>
--	--

manquait ni de grâce ni d'éloquence aux yeux de notre prude, et la servante, s'entremettant pour lui, en revenait toujours à ce refrain :

Combattras-tu même un amour qui te plaît ?

[Ne te souvient-il pas en quel pays tu es venue t'établir]²

Bref, sans plus d'ambages, cette partie même du corps de la belle ne sut pas garder l'abstinence, et notre heureux guerrier la persuada sur l'un et l'autre chapitre. Ils dormirent donc ensemble non seulement la nuit où ils consommèrent leur hymen, mais le lendemain encore et le surlendemain, toutes portes du caveau fermées, bien entendu ; si bien que quiconque, ami ou inconnu, fût venu jusqu'à la tombe, eût pensé que la très chaste épouse avait rendu l'âme sur le corps de son mari.

Cependant le soldat, charmé de la beauté de sa conquête et du secret de leurs amours, achetait toutes les bonnes choses que lui permettaient ses ressources, et sitôt la nuit tombante, il les portait au monument. Aussi les parents d'un crucifié, voyant que la surveillance s'était relâchée, détachèrent nuitamment le pendu, et lui rendirent les derniers devoirs, tandis que notre gardien, n'ayant d'yeux que pour son amour, en oubliait sa consigne. Mais lorsque le lendemain il vit une croix sans son cadavre, effrayé du supplice qui le menaçait, vite il va raconter à la veuve le malheur qui lui arrive : il n'attendra pas, dit-il, la sentence du juge, et sa propre épée fera justice de sa négligence. Qu'elle consente seulement à lui prêter un endroit pour mourir, et que ce fatal monument réunisse à la fois l'amant et l'époux. Mais la dame non moins pitoyable que vertueuse : « Aux dieux ne plaise, dit-elle, que je voie périr en même temps les deux êtres qui me furent les plus chers au monde. J'aime mieux pendre le mort que perdre le vivant. » - Conformément à ce discours, elle donne ordre que le corps du mari soit tiré de la bière et cloué à la croix vacante. Le soldat suivit l'inspiration de cette femme si sage, et le lendemain le peuple étonné se demandait par quel miracle le mort s'était allé mettre en croix.

ut uiuas. » Nemo inuitus audit, cum cogitur aut cibum sumere aut uiuere. Itaque mulier aliquot dierum abstinentia sicca passa est frangi pertinaciam suam, nec minus auide repleuit se cibo quam ancilla, quae prior uicta est.

CXII Ceterum, scitis quid plerumque soleat temptare humanam satietatem. Quibus blanditiis impetrauerat miles ut *matrona* uellet uiuere, isdem etiam pudicitiam eius aggressus est. Nec deformis aut infacundus iuuenis castae uidebatur, conciliante gratiam ancilla ac subinde dicente:

« *Placitone etiam pugnabis amori?* »

[*Nec venit in mentem quorum consederis arvis?* »]²

Quid diutius moror? Ne hanc quidem partem corporis mulier abstinuit, victorque miles utrumque persuasit. Jacuerunt ergo una non tantum illa nocte, qua nuptias fecerunt, sed postero etiam ac tertio die, praecclusis uidelicet conditorii foribus, ut quisquis ex notis ignotisque ad monumentum uenisset, putasset expirasse super corpus uiri *pudicissimam uxorem*.

Ceterum delectatus miles et forma mulieris et secreto, quicquid boni per facultates poterat coemebat et, prima statim nocte in monumentum ferebat. Itaque unius cruciarii parentes ut uiderunt laxatam custodiam, detraxere nocte pendentem supremoque mandauerunt officio. At miles circumscriptus dum desidet, ut postero die uidit unam sine cadauere crucem, ueritus supplicium, mulieri quid *accidisset* exponit: nec *se expectaturum* iudicis sententiam, sed gladio ius dicturum ignauiae suae. Commodaret ergo illa perituro locum, et fatale conditorium familiari ac uiro faceret. Mulier non minus misericors quam pudica: « Ne istud, inquit, dii sinant, ut eodem tempore duorum mihi carissimorum hominum duo funera spectem. Malo mortuum impendere quam uiuum occidere. » Secundum hanc orationem iubet ex arca corpus mariti sui tolli atque illi, quae uacabat, cruci affigi. Usus est miles ingenio *prudētissimae feminae*, posteroque die populus miratus est qua ratione mortuus isset in crucem.

Document : *La Matrone d'Éphèse*, Georges SION, mise en scène Claude ETIENNE, production Rideau de Bruxelles, 1951 ; Photographie 973 cm × 713cm, Palais des Beaux-Arts, Bruxelles



Ce dossier a donné lieu à des prestations contrastées. Certains candidats ont bien perçu le ton parodique du passage, d'autres au contraire ont pris le texte comme le récit d'une passion immorale, sans en percevoir la dimension comique.

Caractérisation du dossier

Le dossier comprend un épisode du roman de Pétrone, le *Satiricon*, dédié au récit d'une anecdote mettant en scène les transgressions et la chute d'une veuve, la matrone d'Éphèse, considérée par tous comme un modèle de vertu. Ce conte milésien enchâssé, qui forme un récit secondaire, est associé à une photographie de mise en scène d'une adaptation scénique de cet épisode, réalisée par Georges Sion à Bruxelles en 1951. Cet intermède comique qui tourne en dérision la fidélité par-delà la mort, met en scène la duplicité féminine et l'opposition entre les apparences et la réalité, le triomphe de l'illusion et du faux. L'étude de ce texte et du document, en classe de première pourrait soit s'inscrire dans une séquence dédiée à la lecture de larges extraits du roman de Pétrone, soit se limiter à l'étude de ce récit enchâssé, centré sur la problématique suivante : cet épisode a-t-il pour seule fonction le divertissement du lecteur ?

Pistes d'analyse du document et du texte

Le document iconographique, étudié en amont de l'analyse du texte, permet de mettre en évidence le caractère théâtral de l'épisode narratif (poids des dialogues, situation et personnages comiques), de réfléchir aux pouvoirs de l'illusion et au poids des apparences, au cœur du genre théâtral mais aussi du roman de Pétrone.

Ce sont en effet ces thématiques que l'on retrouve dans le document iconographique : une photographie de mise en scène d'une adaptation scénique du récit. La sobriété du décor antiquisant (domaine de l'illusion) : le mobilier (dont la porte et la tenture aux motifs géométriques), le costume du soldat qui rappelle l'armement des centurions (casque, jambières) et le drapé des femmes sont stéréotypés. La veuve a transformé le tombeau en chambre intime ; le sarcophage tient lieu de lit (nuptial). Des restes de nourriture et un pichet de vin rappellent les agapes qui ont eu lieu. La lance laissée à l'entrée et la posture rapprochée du soldat suggèrent qu'il s'agit d'une scène de séduction, qu'on pourrait d'ailleurs rapprocher de la scène de séduction de Didon par Énée, en particulier dans le tableau de Guérin intitulé « Énée et Didon ». La ressemblance entre les deux femmes pourrait suggérer l'effacement des différences sociales ou encore l'universalité de cet épisode.

Une situation comique : Cet épisode s'apparente à une situation de comédie par le lieu clos (un tombeau), par le trio des personnages : une veuve éplorée, une servante-entremetteuse, un amant. Le caractère théâtral de l'épisode est également mis en évidence par le poids des discours direct, indirect et indirect libre. C'est ce que soulignent les segments grammaticaux à commenter : la forme « accidisset », subjonctif plus-que-parfait dans une interrogative indirecte débutant par « quid » et dépendant du verbe « exponit » au parfait, ou encore la forme « se expectaturum », dans un passage au discours indirect libre (proposition infinitive au futur dont le sujet, pronom personnel réfléchi, renvoie au locuteur, le soldat).

Le dénouement, comique, déjoue les attentes du lecteur qui, en raison des citations virgiliennes, associe la matrone à Didon : l'emploi de l'irréel du passé (« venisset, putasset »), l'ordre des mots, l'expression antiphrastique « pudicissimam uxorem », rejetée en fin de phrase, souligne ce jeu avec le lecteur.

La pointe finale qui rend compte de la réaction de la population d'Éphèse (« posteroque die populus miratus est qua ratione mortuus isset in crucem ») accentue ce jeu avec un lecteur lettré.

Le regard amusé du narrateur : Les termes qui désignent la matrone évoluent au fil de l'épisode ; ils rendent compte de sa métamorphose et du contraste entre la réputation de la dame et sa conduite finale, entre le pathétique et le comique, entre ses manifestations ostentatoires de deuil au début du passage et sa chute. De « matrona », terme neutre qui désigne la femme mariée, la femme en général, on passe à « pudicissimam uxorem » qui, rejeté en fin de phrase, est, dans le contexte, une antiphrase à « prudentissimae feminae » ; cette dernière expression désigne le caractère très pragmatique et avisé de la matrone d'Éphèse, en une ultime trace de misogynie et/ou, au contraire, souligne le retournement comique.

La construction narrative renforce le comique : des indicateurs temporels scandent les victoires successives du soldat, au rythme des transgressions des personnages et le narrateur les souligne par ses intrusions, « Ceterum, scitis quid plerumque soleat temptare humanam satietatem », ou par les termes qu'il emploie pour désigner ou qualifier la veuve (« mulier non minus misericors quam pudica »)

Un passage parodique : Les références décalées à Virgile et à la passion de Didon et Énée apparentent la matrone à Didon, veuve de Sychée et la servante à sa sœur Anne, l'amour du soldat pour la veuve à la passion entre Didon et Énée. Mais cette passion est une passion dégradée par les notations prosaïques qui rythment la chute progressive de la matrone et par l'effacement des différences sociales : c'est la servante qui cite Virgile et qui pousse sa maîtresse à céder aux insistances du soldat.

La parodie du genre épique est également manifeste dans la situation dépourvue de tout héroïsme : le soldat est en faction dans un cimetière pour garder des crucifiés et profite de son désœuvrement pour séduire une veuve. Les expressions empruntées à l'épopée (« victor miles ») mais aussi les hyperboles (cf. les nombreux superlatifs), les antiphrases (« pudicissimam uxorem ») renforcent cette volonté parodique. Le registre tragique est parodié dans le dénouement au travers

du discours indirect libre. La mention des dieux, le souhait du soldat de mettre fin à ses jours, la référence à la fatalité (« Commodaret ergo illa perituro locum, et fatale conditorium familiari ac uiro faceret ») pointent vers une situation tragique à laquelle s'oppose la solution très pragmatique, proposée par la veuve et exprimée de manière lapidaire dans le parallélisme : « Malo mortuum impendere quam uiuum occidere ». L'expression finale « prudentissimae feminae », qui désigne la veuve éplorée et vertueuse du début de cet épisode, rend compte de ce retournement. Elle souligne la misogynie à l'œuvre dans ce passage mais peut aussi s'interpréter comme une réflexion désabusée sur les valeurs morales et ceux qui prétendent en être les garants : la fidélité et la puissance de l'amour. Mais on pourrait aussi lire ce conte comme une invitation épicurienne à profiter de la vie.

Il ne serait pas malvenu, en conclusion, d'engager les élèves à lire certaines des réécritures de cet épisode du *Satiricon*, dont la fable de La Fontaine.

VI) Bilan de la session

Les résultats de l'épreuve, comme nous le disions en introduction, sont très contrastés mais prouvent qu'une bonne préparation, tout au long de l'année, permet à ceux des candidats qui ont choisi cette option d'obtenir de bons, voire très bons résultats. Si le jury attend du candidat qu'il possède des compétences linguistiques, il sait aussi qu'il a face à lui un futur professeur de lettres modernes. Ce professeur enseignera surtout le français et le latin lui sera une aide précieuse dans l'enseignement qu'il dispensera aux élèves, tant en ce qui concerne l'apprentissage de la langue (grammaire et lexique) que dans l'enseignement de la littérature. Les méthodes à utiliser pour l'analyse du dossier sont identiques à celles que l'on met en œuvre pour analyser un dossier de littérature française : lecture attentive du paratexte, maîtrise des outils d'analyse littéraire et picturale, connaissance des œuvres majeures de l'antiquité, bon sens du candidat. Nous félicitons les candidats admis à cette session 2016 et encourageons ceux qui se préparent à concourir en 2017.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

LETTRES MODERNES,

OPTION « FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE »

Rapport présenté par Valérie Spaëth et Maryse Adam-Maillet.

Introduction :

Les enjeux dans le concours de l'analyse d'une situation professionnelle FLES

Le cadre de l'épreuve d'ASP FLES (Français Langue Etrangère et Français langue Seconde) a été posé sur un plan épistémologique et méthodologique par le rapport fondateur de 2014, augmenté de celui de 2015. Ces deux textes restent d'actualité : leur étude attentive et annotée, à commencer par « Méthodologie de la présentation de la séquence »(2014), s'impose donc aux candidats et à leurs formateurs en amont de la lecture du présent rapport. *Quelques modifications dans la structuration des sujets et des dossiers pour la session 2017 seront indiquées à l'italique.*

La dernière session d'ASP FLES a confirmé la nette différence de performance entre candidats préparés, ayant pris connaissance des attendus de l'épreuve, et candidats improvisateurs, dans l'incapacité de produire une forme de prestation dont ils ignorent le champ scientifique et/ou les visées didactiques. En d'autres termes, pour reprendre le référentiel lexical du *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*¹, faute d'avoir une idée claire de la *tâche*, ils ne peuvent développer les *stratégies* qui leur permettraient de la réussir. L'impréparation a conduit en 2016 à un nombre plus important de hors sujets, hypothéquant les chances de candidats manifestant par ailleurs de belles qualités dans la communication. Le jury estime qu'un tiers environ des candidats s'est présenté sans réelle préparation. Quelques uns sont manifestement parvenus à l'épreuve dans l'ignorance la plus totale, comme cette candidate confondant « Français Langue Seconde » avec « français en classe de seconde ». Certes, l'offre de formation universitaire à l'option d'ASP FLES reste contrastée sur le territoire. Mais on attend aussi d'un futur

¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

professeur de lettres une autonomie dans la *planification*² d'une performance de concours qui engage, avec son avenir professionnel, un changement fort de statut social. Ce passage transforme également le rapport à la langue française et à la littérature d'expression française. Tout en restant intimement lié à la construction de l'identité du candidat, à sa personnalité et à ses goûts, il devient le fonds de l'identité professionnelle de l'enseignant de lettres. Sensibilité personnelle et rationalité s'allient alors dans la transmission guidée du français aux élèves, transmission qui ne peut faire l'économie d'une posture distanciée, technique, créative et scientifiquement informée.

Peu mesurent le pas à franchir depuis la posture d'étudiant-apprenant à celle de professeur responsable de la conception des situations d'enseignement de la langue française et de la littérature d'expression française. La méthodologie du FLES ne peut qu'y aider : le socle du FLES, la base de toute la didactique des langues et littératures vivantes, reste la centration sur l'apprenant, la compréhension empathique de ses besoins, à commencer par le premier d'entre eux, la mise en sécurité linguistique, condition *sine qua non* des apprentissages.

Les candidats performants parviennent réflexivement à se décentrer, à articuler avec netteté et pertinence les actions de l'enseignant et les activités des élèves envisagées dans le cadre d'un groupe classe en situation scolaire. En revanche, les prestations médiocres, marquées par l'usage immodéré du « je » de la première personne et du récit (« ma séquence, ma séance, mon évaluation, je commence par..., après je... ») restent imperméables à la réalité de la situation de classe comme *mise en relation*. Lorsqu'un professeur se place en *production*, ses élèves, eux, se trouvent en position de *réception* : l'activité langagière de l'un ne se confond pas avec l'activité langagière des autres. Il ne suffit pas qu'un adulte parle français devant un groupe d'enfants et demande des exercices de lecture et d'écriture pour qu'un élève dispose des clés pour entrer dans un texte. En d'autres termes, il ne suffit pas qu'un professeur enseigne pour qu'un élève apprenne. Une séquence et une séance doivent être construites et réfléchies. On se reportera avec fruit à la bibliographie et sitographie en annexe. Quelques points incontournables dans le traitement des sujets et des dossiers, c'est-à-dire dans la conception des séquences et séances de l'ASP FLES, seront donc rappelés plus loin.

Pour ce faire, on s'appuiera sur la cohérence qui fait de l'option d'analyse professionnelle FLES une solide propédeutique à l'exercice du métier de professeur³ de lettres, en requérant l'ensemble de la culture littéraire et linguistique des impétrants, quel qu'ait été leur cursus antérieur.

En effet la majorité des candidats est constituée d'étudiants de lettres inscrits en master MEEF, dont la pratique de l'enseignement reste à expérimenter et qui n'ont pas suivi de cursus complet avec diplomation en FLES. A l'inverse, quelques candidats se présentent avec un réel cursus universitaire FLES, parfois suivi d'un parcours d'enseignement du FLES en tant que tel. Dans les deux cas, la culture générale personnelle, la maîtrise des savoirs sur la langue française et la littérature d'expression française, ainsi que des savoirs sur la didactique des langues vivantes en général et sur celle du français en particulier, compte tenu

² « Planification » appartient aussi au référentiel du *Cadre*

³

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

de ses aires culturelles et géographiques de déploiement et de ses caractéristiques structurelles propres- figurent les gages d'une pleine réussite. Des représentations trop fréquentes dans les discours ou les pratiques des candidats méritent d'être ici énergiquement combattues. Nulle opposition entre littérature et langue. La littérature ne serait-elle pas faite, entre autre, d'un usage esthétique et ludique de la langue, et d'une l'exploration de ses virtualités et de ses limites ? De surcroît, il n'existe pas un FLES purement technique, instrumental, ancillaire des autres disciplines scolaires, auquel s'opposerait un isolat FLM (français langue maternelle) conçu comme le seul espace culturel et symbolique de référence. La langue française, la littérature d'expression française sont accessibles à *tous* les élèves allophones⁴ convenablement guidés et compris dans leurs besoins. A l'image des autres épreuves du CAPES de lettres, l'épreuve d'ASP-FLES se fonde sur le postulat humaniste d'éducabilité et de perfectibilité de chaque être humain, universellement doué de sensibilité et d'intelligence.

Que les candidats se rassurent : ils n'ont pas à cloisonner ou à réduire leur référentiel intellectuel lorsqu'ils parviennent, pour leur dernière épreuve du CAPES, à l'analyse d'une situation professionnelle en FLES. Au contraire, ils ont à l'enrichir, en établissant un maximum de liens dans le *continuum* scientifique et didactique FLE-FLS-FLM. Préfigurant le métier de professeur de lettres, l'ASP FLES demande une mobilisation complète des savoirs culturels et linguistiques pour répondre aux besoins des élèves comme aux exigences légales et réglementaires de l'Institution éducative. Qu'il soit langue première ou seconde, qu'il circule sur le territoire de la République ou dans l'espace mondialisé, francophone ou non, qu'il figure comme langue officielle ou non, langue majoritaire ou non: au sein du concours du CAPES de lettres, le français s'envisage toujours dans la variété de ses usages *en contexte scolaire*. Il ne se conçoit pas seulement comme instrument vernaculaire ou véhiculaire, langue des échanges sociaux standard, mais comme langue de scolarisation sous toutes ses formes⁵ : langue de connaissance et de culture dans une dynamique d'apprentissage programmatique ou curriculaire. C'est par exemple, le cas désormais au collège avec la réforme applicable à la rentrée 2016 qui fixe des attendus curriculaires de fin de cycle en termes de compétences des élèves.

Le jury s'étonne du clivage installé dans l'esprit de candidats surpris, lors de l'entretien d'ASP FLES, par des questions plus qu'ordinaires dans le champ de la littérature et de la grammaire. Le surgissement prévisible de l'émotion des élèves affrontés aux effets du texte littéraire, l'expression de la subjectivité de l'apprenant, les questions d'énonciation, l'identification du rôle d'un semi auxiliaire ou des variations sémantiques liées aux constructions directes ou indirectes du complément de verbe, la reconnaissance d'un genre, d'un destinataire inscrit, d'un effet de style, la maîtrise de la morphologie verbale : autant de circonstances vécues au cours de la dernière session, qui rappellent que le FLES n'est pas hors sol, mais puise dans le terreau des savoirs généraux de la discipline lettres. Par exemple, cette année, on attendait du candidat la mise en œuvre de ses connaissances et de sa sensibilité en lui offrant des textes d'Aimé Césaire, *Cahiers d'un retour au pays natal*, de Georges Perec *Espèces d'espaces*, de Romain Gary *La promesse de l'aube*, d'Arthur Rimbaud, « Sensations », de Chrétien de Troyes *Perceval ou le conte du Graal*, de Jean-Marie Le Clézio, *Désert*, d'Albert Memmi *La statue de sel*, d'Annie Ernaux, *La Place*, de Tahar Ben Jelloun, *Hospitalité française*, de Sije Dai, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, etc. De plus, le jury réaffirme que l'analyse de l'image fixe ou animée, du rapport texte/image, du son,

⁴ « Allophone » se dit d'un élève entré dans le langage dans une ou plusieurs langues autres que le français en contexte majoritairement francophone.

⁵ Pour une définition récente de la notion de langue de scolarisation, voir http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf

appartient pleinement au référentiel de la discipline lettres et demande aussi une technicité dans l'exploitation sémiologique attendue : sens des couleurs, de la mise en espace, des références, du choix des plans, etc.

Au regard de ce que l'on vient de rappeler, après les reprises nécessaires concernant le genre de l'épreuve, ses modalités, ses résultats, ainsi que les caractéristiques des sujets et des dossiers, on développera quelques éléments d'une stratégie de préparation centrée sur les besoins des candidats et futurs professeurs de lettres, tels que le jury a pu les appréhender lors des trois sessions écoulées.

1 – Genre et contexte institutionnel de l'épreuve : l'horizon de l'oral d'ASP FLES

Les candidats doivent prendre conscience que l'épreuve d'ASP FLES relève d'un *genre* particulier : l'oral de concours de recrutement. Il procède d'une situation de communication ritualisée et paramétrée, qui n'a rien d'une communication ou d'une interaction courante. Il est essentiel d'en comprendre les caractéristiques techniques dans la mesure où le concours constitue une expérience inédite pour le plus grand nombre des candidats.

S'ils peuvent — et pour certains fort brillamment — y transférer des compétences acquises à l'occasion d'autres situations d'évaluation antérieures, il convient de rappeler qu'à l'instar des autres épreuves du CAPES, l'ASP FLES n'est ni un examen universitaire, ni un contrôle de connaissances, ni une certification en langue, ni une procédure d'équivalence des diplômes, ni une validation des acquis de l'expérience. Se tromper sur les attendus génériques de l'oral d'admission, c'est se condamner à ne pas faire valoir ses qualités personnelles ou son parcours professionnel en termes de résultats.

L'oral d'ASP répond à une commande claire, qui vérifie avant tout la capacité à mobiliser en temps limité, avec pertinence, *juste* ce qu'il faut de ses connaissances et compétences pour traiter un sujet donné. Il contrôle la capacité à s'ajuster à une situation de communication institutionnelle qui offre la chance unique d'une écoute aussi bienveillante qu'experte. Dans ce cadre, un enseignant de français langue vivante aura réfléchi par avance à ses formules de salutation et d'adresse au jury, à ses formules d'explicitations, etc. L'épreuve orale d'analyse d'une situation professionnelle s'avère prédictive des capacités à se faire écouter d'une classe et à interagir avec elle dans ce qu'elle montre des capacités d'adaptation du candidat à la situation langagière et linguistique du concours.

La question du genre est aussi celle du discours : la narration et la description restent à proscrire au maximum durant l'épreuve d'oral, un futur professeur devant être en mesure, à l'usage de destinataires experts, de problématiser, d'argumenter dans une langue française nuancée manifestant une maîtrise (niveaux experts, niveaux C du *CERL*). Les meilleures prestations s'écartent de la plate description successive des documents qui se substitue trop souvent à l'analyse au moment de la présentation du dossier, puis s'écartent du récit linéaire au moment de la présentation de la séquence. Elles parviennent à mettre en perspective, contextualiser et articuler entre eux les documents fournis, à partir d'une problématique, d'un questionnement. Elles procèdent également de choix explicites justifiés dans la construction séquentielle et font preuve de créativité et d'imagination didactique à partir du matériau fourni.

Enfin, et il y faut encore insister au vu de l'expérience de la dernière session, le jury du CAPES ne recrute pas des professeurs FLS d'UPE2A ou des enseignants de FLE à l'étranger

mais des professeurs de français en capacité de s'adapter aux besoins de tous les publics scolaires sans exception.

Il n'est donc pas possible lors de l'épreuve d'ASP de projeter, dans le cas du FLE, l'habituel public volontariste et motivé d'étudiants de l'enseignement supérieur, la plupart du temps déjà très structuré sur un plan académique et métalinguistique dans ses langues premières. En effet un tel choix place *de facto* l'ensemble de la prestation hors sujet à l'oral du concours. Dans le cadre de l'épreuve ASP FLES, les apprenants visés sont des enfants et des adolescents *d'âge scolaire*, encore en construction dans leur personnalité et leurs compétences. Ces élèves paraissent loin d'une compétence globale ou d'un niveau expert dans leurs langues premières. Qu'elles soient acquises en famille ou apprises à l'école, les langues des élèves ne relèvent pas des niveaux experts C1 ou C2 du *Cadre*. Le transfert d'une langue à l'autre ne saurait donc privilégier la voie métalinguistique et grammaticale. Des enfants ou des adolescents doivent d'abord pratiquer la langue française.

Le stage de titularisation qui attend les lauréats du concours relève de l'enseignement ordinaire de la langue française et de la culture d'expression française, accueillant toute la variété des publics possibles selon les territoires considérés : enfants monolingues apprenant des langues vivantes étrangères à l'école, enfants allophones plurilingues natifs, enfants allophones nouvellement arrivés, enfants en mobilité internationale ou européenne, enfants en situation de migration. Dans tous les cas, l'enseignant de lettres devra composer, dans ses organisations séquentielles, avec la diversité des besoins culturels et linguistiques des élèves et avec une hétérogénéité somme toute bien ordinaire. Il ne s'agit jamais que de concevoir l'enseignement du français comme celui d'une langue et d'une culture vivantes. Dans tous les cas, la littérature d'expression française, la langue française restent au cœur de la transmission et conservent leur entière puissance symbolique de grande langue de culture et de langue majoritaire de scolarisation, d'accès à la connaissance de soi, des autres et du monde.

Les acquis fondamentaux de l'enseignement apprentissage du français comme langue et culture vivantes, constitués dans le champ du FLES, informeront avec efficacité l'exercice complexe du futur professeur de lettres : analyse des acquis et des besoins culturels, langagiers et linguistiques des élèves, appui sur les compétences partielles déjà construites par les apprenants dans les langues et variations de langue qu'ils possèdent déjà, planification des tâches complexes⁶, prévision des interactions entre pairs dans la perspective actionnelle définie par le *Cadre*, créativité dans le montage des projets de classe collaboratifs, anticipation des difficultés, mise en place des étayages nécessaires, articulation des activités langagières prévues (réception/production ; compréhension orale/écrite, production orale écrite/médiation), planification des interactions, de l'évaluation et mise en œuvre des compétences qu'elle permet d'inférer à partir de performances réitérées, etc.

On ne peut qu'inviter ici encore à la relecture, de ce point de vue, des modalités d'enseignement apprentissage introduites par la réforme des collèges : enseignement pratique interdisciplinaire et accompagnement personnalisé supposent pédagogie de projet, coopération, développement de l'écoute, de la réception orale, développement des interactions entre pairs⁷. L'oral est toujours premier en FLES. Loin d'un choix idéologique ou d'un effet de mode, il s'agit d'une nécessité *sine qua non* pour l'élève sujet humain et acteur social, quand bien même - et c'est le cas le plus fréquent, l'oral ne constitue pas en tant que tel le thème central du dossier confié au candidat. On déplore que trop de candidats tout en

⁶ « Tâche complexe » (*rich task*) est pris au sens de Vigotski, *Pensée et Langage*.

⁷ Réforme des collèges : <http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016-tout-savoir-sur-reforme.html>

défendant en théorie et en paroles l'importance première de l'oral, en réception comme en production, en interaction comme en continu, en revanche, ne réussissent pas dans la pratique de leur construction séquentielle, à échapper à l'attraction de l'écrit, qui reste la source et la cible unique de toutes les consignes. En FLES, toutes les propositions de séquence et séance repliées sur l'exclusivité de l'écrit au détriment des autres activités langagières sont marquées du sceau de l'erreur : aucun enfant ne peut apprendre une langue ni entrer dans une culture sans faire usage de sa voix et sans interactions orales et/ou écrites.

L'épreuve orale d'ASP FLES est une épreuve qui doit ménager à la pratique orale des apprenants élèves (écoute comprise car il s'agit aussi d'une activité d'oral) une place déterminante. Là encore il s'agit d'un levier futur de qualité et d'efficacité pour le futur professeur de lettres.

2 – Les résultats de l'ASP FLES

Du point de vue des notes chiffrées, les résultats s'inscrivent dans la ligne des sessions précédentes.

129 candidats se sont présentés à aux épreuves de l'oral. Ils ont obtenu en FLES la note moyenne de 8,97, résultat légèrement supérieur à leur moyenne en MSP : 8,46. Les notes de l'ASP FLES se sont échelonnées sur tout l'éventail possible, et jusqu'à 20 inclus.

82 candidats sont lauréats du concours via l'option FLES, soient 63 % de la cohorte s'étant présentée.

Les admis ont obtenu en moyenne une évaluation nettement au dessus de dix en analyse d'une situation professionnelle : 10,82, et très légèrement au dessus de leur moyenne de MSP, soit 10,72.

3 – Modalités pratiques : les trois temps de l'épreuve

Les modalités prévues réglementairement ne changent pas : trois heures de préparation précèdent une heure en présence du jury, en deux temps entrecoupés d'une pause.

Quelques remarques sur ces moments qui mettent en œuvre des activités langagières différentes pour le candidat et qui doivent permettre au jury d'inférer les futures compétences professionnelles du candidat à partir de sa performance à l'oral d'ASP

3.1 Le temps de préparation

Le candidat reçoit un sujet, qui fait l'objet d'une préparation en salle de trois heures, donnant lieu à une *compréhension écrite* et à une *production écrite* constituée de l'annotation des documents fournis et de la confection des notes destinées à nourrir l'exposé devant le jury. Les usuels mis à disposition sont, outre les dictionnaires, le *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, ainsi que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* (Dir. J.P.Cucq, 2003). Les candidats ont toute latitude à ce moment pour rechercher des références qu'ils ont, certes, le droit de ne pas toutes connaître, mais absolument pas de ne pas élucider en tant que futurs enseignants qui devront continuer à vérifier et à apprendre tout au long de leur vie professionnelle. Le jury n'admet en aucun cas un aveu d'ignorance sur des éléments que le fait d'ouvrir le dictionnaire eût suffi à éclairer. On peut ne pas connaître par le menu la légende de Perceval, la situation politique en

Algérie à la fin des années cinquante, ou les choix théâtraux de Jean Tardieu, mais le recours aux usuels suffit à lever ignorance ou doute.

Le dossier confié au candidat à son seul usage comporte des documents qui ont, à l'exception du bordereau institutionnel de la page de garde, vocation à être annotés directement sur les feuilles fournies en format recto pour plus de lisibilité. Les documents sont examinés avec un esprit ouvert et sans *a priori*. Pour les besoins de sa proposition de séquence ou de séance, le candidat dispose de la liberté de convoquer d'autres documents de sa connaissance, (ce qui peut au demeurant constituer une prise de risque inutile) mais aucune pièce du dossier ne peut être laissée de côté. Cette erreur majeure reste à déplorer dans la mesure où un candidat ne peut alléguer comme motif que le document ne présente pas d'intérêt dans la perspective qu'il adopte. Pourtant, le but de l'oral d'admission n'a rien à voir avec la production d'un jugement sur la qualité du dossier ou les opinions manifestées par tel ou tel document. Telle candidate, par exemple, s'est déclarée choquée des partis pris –en l'occurrence en faveur de l'agriculture écologique et de la préservation de la biodiversité – manifestées dans un document, au motif que selon elle, tout ce qui est proposé aux élèves devrait être totalement neutre sur le plan des idées. Cela mérite réflexion : comment envisager transmettre la littérature, la sensibilité et l'esprit critique s'il fallait faire, dans cette entreprise, l'économie de tous les points de vue subjectifs? A l'inverse de cette pusillanimité stérile, d'autres ont souhaité s'exprimer axiologiquement de façon inopportune, en faisant des documents un simple prétexte pour présenter sans nuances leurs propres opinions, par exemple en faveur des droits affirmés des minorités francophones dans tel pays. L'objectif reste, au rebours, de tirer le meilleur parti du sujet dans sa globalité et de ses incontournables contingences grâce à une lecture informée et intellectuellement honnête du dossier.

Pour clore ce point, ajoutons qu'en FLES les réflexions canoniques sont liées aux contacts actuels des langues et des cultures ainsi qu'aux sujets humains qui en sont porteurs au sein de sociétés en tension et en évolution dans l'espace mondialisé. Elles concernent l'identité, l'accueil de l'autre, de l'altérité, la mobilité, la migration, l'interculturel, les stéréotypes et les clichés, etc. Autant de sujets correspondant à des enjeux politiques et sociétaux majeurs, aujourd'hui placés au cœur du débat public comme des problématiques scolaires. On n'attendra pas le jour du concours pour s'approprier une approche rationnelle et universitaire de ces questions, qui supportent mal la généralisation hâtive, synonyme de préjugés. On veillera notamment à ce que des catégorisations techniques constituées à partir des langues premières. (« les locuteurs du coréen ... ; les arabophones ») se substituent à des désignations ethniques ou géopolitiques approximatives.

Par ailleurs, le jury a eu la surprise de constater, au moment de l'entretien, que les candidats, lors du temps de préparation, n'avaient pas fait eux-mêmes les exercices qu'ils imaginaient confier aux élèves. Qu'il s'agisse d'exercices de manuel FLES déjà existant, ou d'exercices conçus par les candidats au moment de la préparation, les consignes s'expérimentent pour pouvoir être validées. Une telle exigence n'a rien de conjoncturel ; au-delà de la situation du concours du CAPES, elle se donne comme source de professionnalité future. Un professeur de lettres et de français se doit de tester les consignes qu'il a prévues et ne jamais s'en remettre totalement aux indications des manuels. Il s'agit là de l'unique moyen sûr pour évaluer la faisabilité, les limites, la pertinence des exercices et des devoirs proposés aux apprenants.

Il y a plus inquiétant : le texte littéraire a rarement été exploité dans toute sa richesse et sa puissance au moment de l'oral, faute d'appropriation préalable durant le temps de préparation. On procédera donc selon les procédures habituelles de lecture experte, en

annotant et surlignant. Quelle énonciation ? Quels enjeux ? Quels mouvements littéraires, Quels effets ? Quels genres, quels discours ? Quel montage narratologique ? Quels registres ? Quels sens ? Quelles émotions universelles suscitées ? Sans une première phase d'attention aigüe au texte littéraire, il ne sera pas possible d'aménager l'accès au sens du texte pour les élèves. Par ailleurs, le candidat prendra soin, crayon en main de préparer une lecture orale de qualité qui ne fait pas fi des liaisons, des intonations et accents de mots, de phrases, etc.

3.2 L'exposé

La *production orale en continu*, appuyée sur le sujet, le dossier et les notes de préparation (qui ne seront en aucun cas évaluées en tant que telles) attendue pour l'exposé dure au maximum 30 minutes. Force est de constater que plusieurs candidats n'ont pas su gérer ce temps : nombre de prestations, y compris parfois de grande qualité, ont tourné court. Chacun doit savoir qu'en situation réelle de concours, l'on s'exprime en général plus rapidement qu'à l'ordinaire. La séance détaillée peut être au choix du candidat présentée au sein même de la séquence ou dans un second temps, une fois déroulée son économie générale.

Le jury attend, au cours de l'exposé, une lecture oralisée expressive et sensible du texte littéraire destiné aux apprenants, sans qu'il soit besoin de la solliciter explicitement au cours de l'entretien. Il attend également une analyse et une exploitation du texte théorique au bénéfice de la construction de la séquence. Le candidat est libre de convoquer d'autres références théoriques de son choix, pour peu qu'elles soient utiles dans le contexte et ne fonctionnent pas comme arguments d'autorité. C'est ainsi qu'un exposé très bien noté (18 sur 20) a pu être nourri d'une dizaine de citations d'auteurs ou de références pertinentes.

Le candidat fait l'usage de ses notes comme il l'entend, et elles ne sont en aucun cas évaluées en tant que telles. Il en reste l'unique détenteur. A noter cependant que la lecture d'un texte complètement rédigé à la manière d'un commentaire ou d'une dissertation est à proscrire pour des questions de temps, de genre et de type de performance *orale* visée, scories liées à l'oral comprises (répétitions, autocorrection...). Le candidat s'éloignera du modèle du cours magistral et ne s'adressera pas aux membres du jury comme à des élèves ou à des pairs. Ni la posture d'auteur, ni la recherche de la connivence par l'allusion ne sont recevables en situation de concours.

3.3 La délibération intermédiaire

Entre l'exposé initial et l'entretien qui le prolonge, le candidat ayant regagné le couloir pour quelques minutes de repos, le jury délibère confidentiellement sur une note dite « plancher » c'est-à-dire sous laquelle il ne pourra plus descendre au moment de l'attribution finale de la note. De la sorte, il n'y a pour le candidat aucune prise de risque supplémentaire au cours de l'entretien, puisqu'il ne peut qu'y gagner des points sans jamais ruiner les efforts précédents.

3.4 L'entretien

L'échange est guidé et étayé par les questions alternatives ou successives des deux membres du jury. Il s'appuie au premier chef sur les propositions faites par le candidat durant son exposé. Les interrogations sont de bon aloi et ne comportent jamais de pièges : la demande de définition, de précision, d'approfondissement, de correction ou la demande de reprise avec un élément nouveau ou corrigé apporté par le jury font partie des plus fréquentes des relances. On attend avant tout du candidat des capacités d'écoute des questions et une vraie ductilité dans le jeu du dialogue, qui suppose souplesse d'esprit et confiance dans

l'expertise et la bienveillance du jury. Deux écueils également rédhibitoires : douter de tout ce que l'on a dit, ou bien, à l'inverse, s'arc-bouter sur les propositions faites et persévérer dans l'erreur.

4 – Les sujets et la composition des dossiers

4.1 Les composantes d'un sujet

Les sujets posent :

- un contexte FLE ou FLS
- un niveau du *Cadre européen*, entre A1 et B2 inclus
- un thème à interroger dans le traitement du dossier
- un dossier composé de plusieurs documents à l'usage d'un destinataire professeur (texte théorique) ou d'un destinataire élève (document authentique, texte littéraire, texte de manuel).

On s'exercera à retrouver tous ces composantes dans l'exemple ci-dessous.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1-B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), de deux extraits de texte théorique (documents 2 et 3), et d'un texte littéraire (document 4)..

Cette analyse vous permettra d'interroger la question des dimensions culturelles de la compréhension écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.

1 – Langlois A. (2013), « Retour au pensionnat à la campagne », *Le Monde des ados*, n°304, septembre 2013, p. 34.

2 – Vanoosthuysse F. (2011), « La littérature hors contrat : le lecteur étranger comme modèle pour les théories de la lecture », dans Godard A., Havard A.-M., Rollinat-Levasseur E. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve éditions, pp. 181-182.

3 – Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 421.

4 – Extrait de Ernaux A. (1983), *La place*, Paris, Gallimard, cité dans Blondeau N., Allouache F., Né M.-F. (2003), *Littérature progressive du français, niveau intermédiaire*, Clé international, p. 130.

Lors de la dernière session, les hors-sujets ont été nombreux (pas loin d'un quart des cas). Trop de candidats se sont engagés dans l'étude des documents sans tenir compte du contexte FLE ou FLS imposé, ou sans utiliser comme focale le thème proposé, dont voici quelques exemples : les dimensions culturelles de la production écrite, la production orale ou écrite, la question de l'étranger, la question de l'altérité, les activités ludiques et créatives, le locuteur, l'oral, la biographie langagière l'identité, la littérature francophone, les stratégies de lecture, le français langue de scolarisation, l'interculturel etc. Par ailleurs, seules les meilleures prestations ont clairement énoncé pour les séquences et séances les objectifs communicatifs, linguistiques, culturels et/ou méthodologiques demandés dans le libellé type des sujets.

4.2 Les documents théoriques à l'usage des professeurs

Ils sont destinés à éclairer la lecture des autres documents ainsi que la proposition de séquence et de séance. En dépit des mises en garde déjà énoncées dans les précédents rapports, une candidate a, cette année encore, didactisé un article à destination des professeurs en prévoyant à l'usage des élèves un exercice de compréhension orale plus que malvenu. La langue des documents théoriques, au niveau expert du *Cadre*, est inaccessible aux apprenants élèves tels qu'on les a définis.

Les documents théoriques, extraits d'articles ou d'ouvrages, sont choisis de façon à être compréhensibles en soi par les candidats, de façon autonome, sans connaissance préalable de l'ouvrage dont ils sont issus, mais non pas, bien évidemment, sans connaissance des problématiques scientifiques générales du FLES.

4.3 Les documents à l'usage des élèves

Il peut s'agir de documents authentiques non didactisés ou de pages de manuels (manuels de FLES ou manuels de FLM), et de textes littéraires, qui doivent TOUS obligatoirement être offerts aux apprenants dans la proposition de séquence ou de séance détaillée. Toutes les propositions de leçon, activités, exercices des manuels sont à examiner loyalement lors de la préparation ; toutes ne sont pas à reprendre par le menu dans la proposition de séquence, qui pourra nécessiter suppressions, ajouts, modifications argumentées, créations explicitées d'autres activités etc. On prendra un soin particulier à distinguer les activités réalisées en classe et hors de la classe. Dans ce dernier cas, l'accompagnement des élèves par des consignes et des aides est également à prévoir ;

4.4 Composition des sujets à compter de la session 2017

1) Le contexte FLE ou FLS ne sera plus spécifié dans les sujets de la prochaine session, qui comporteront la seule mention « FLES ». Le candidat aura à se déterminer en faveur du FLE ou du FLS suivant le contexte qu'il se proposera.

2) A compter de la prochaine session, le(s) texte(s) littéraire(s) pourront être proposés dans des versions plus amples, à charge pour le candidat d'en sélectionner un extrait à l'usage des élèves. Jusqu'à présent, le texte littéraire du dossier correspondait exactement au découpage choisi à l'usage des apprenants.

3) Les sujets pourront comporter des annexes, notamment pour développer le référentiel culturel proposé.

5 – Le traitement du sujet

Sans viser l'exhaustivité, le jury souhaite attirer l'attention sur les points suivants qui constituent autant de prises pour la réussite au concours :

5.1 La place fondamentale de la littérature

Il faut en finir avec l'idée, parfois exprimée crûment par certains candidats, que la littérature n'aurait pas sa place dans les corpus FLES. Au demeurant, qu'il s'agisse de français langue première ou seconde, on ne saurait continuer à cultiver la représentation absurde d'un accès au texte littéraire conditionné par la maîtrise complète préalable d'une compétence langagière et linguistique globale. Un professeur de lettres et de français s'engage dans la transmission de la littérature et de la langue, et de ses capacités créatrices infinies pour un public aux compétences partielles, un public en devenir. La sensibilité du sujet humain, les

capacités de l'élève, lui permettent toujours d'entrer en littérature, moyennant les extractions, scénarisations et appuis nécessaires. Les textes proposés par les dossiers sujets sont à la portée des niveaux du *Cadre* considérés, grâce à l'anticipation des difficultés des élèves et à la construction réelle de l'accès au sens par un parcours réfléchi. Les questions de reconnaissance du genre des textes constituent une entrée majeure : s'agit-il d'un poème, d'une chanson, d'un extrait de récit autobiographique, d'un dialogue de théâtre ? Notons également que le niveau accessible aux élèves, allophones ou non au demeurant, en réception est toujours plus élevé que leur niveau possible en production. Rien n'empêche de proposer des étayages de diverses natures : images fixes ou animées, croquis, schéma, auditions guidées. S'agissant du texte littéraire, trop d'exposés se contentent d'imaginer une impossible lecture découverte silencieuse par de jeunes apprenants de FLES qui auraient la charge absurde de demander « l'explication de ce qu'ils ne comprennent pas » (sic) Produire la compréhension, en FLES, comme en FLM, d'un texte littéraire suppose l'aménagement au premier chef de conditions de réception dignes de ce nom. Par exemple, aucun candidat n'a songé à utiliser l'image filmique ou photographique ou iconographique pour introduire à la rencontre de Perceval avec les chevaliers, à produire une captation de théâtre pour une scène de Jean Tardieu ou un plan de Paris ou une carte des colonies françaises pour lire « Etranges étrangers » de Jacques Prévert. Ou encore, personne n'a imaginé produire une version orale de texte où leurs différentes voix correspondraient aux paroles des différents personnages, ce qui aide considérablement la compréhension dans le cas de dialogues.

5. 2 La conception des séquences et séances

Le jury met en garde les candidats sur le fait de se replier sur ses représentations de l'enseignant de langue vivante, sur son propre vécu d'élève en classe de langue, pour penser les activités proposées dans la séquence FLES. Les usages du numérique, entre autres, ont considérablement changé l'enseignement apprentissage du français langue vivante, tout comme la part importante réservée aujourd'hui aux activités de médiation et à la production du contact de langue (à l'opposé d'un précédent modèle immersif et donc plus cloisonnant) dans la construction de la compétence plurilingue. Le recours aux langues premières et leur renforcement par l'activité de médiation sont devenus la règle, tout comme l'introduction immédiate du texte littéraire dans les corpus d'enseignement. Les meilleurs candidats ont su se montrer créatifs dans leurs propositions de projet collectif pour une classe : émission radiophonique, activités artistiques...

5. 3 Les usages numériques

La plupart des contextes réels de FLES offrent aujourd'hui l'accès à des usages numériques. Le jury regrette la rareté des propositions, alors que l'enseignement apprentissage des langues et cultures a progressé de façon exponentielle, notamment grâce aux outils nomades (smartphones, tablettes, baladeurs) et aux plates formes. Par opposition à l'univers pédagogique précédent, le « tour de parole » traditionnel, qui privait l'élève de sa voix la plupart du temps, est, dans le meilleur des cas, remplacé par des centaines d'interactions plurimodales. (Interactions élèves/ élèves, professeur/ élèves, machines/ élèves, machines/ professeur ; applications de traduction, applications d'oralisation des textes, de reconnaissance vocale, recours aux vidéos en ligne, aux images etc.) On aimerait que les candidats projettent leur pratiques actuelles de natifs numériques dans les séquences, plutôt que les souvenirs d'une « salle multimédia » en voie de disparition ou d'une aussi hypothétique que vague « recherche sur internet ». Par ailleurs, lorsque des propositions des usages du numérique sont produites, les candidats ne pensent pas suffisamment à justifier leur pertinence : que permettent actuellement ces outils qui ne pourrait avoir lieu sans eux ? Un

futur professeur du XXI^e siècle doit résoudre cette question, qui fait pleinement partie de son référentiel de compétences. Par exemple, une candidate a fait une judicieuse proposition de carte mentale destinée à la fois à guider et mémoriser une leçon sur le lexique.

5. 4 La contextualisation de la proposition de séquence et de séance

Donnée dès l'introduction de la proposition de séquence, elle informe l'ensemble de l'exposé et ne se réduit pas à une brève mention liminaire. Le candidat a toute latitude pour paramétrer un contexte, par exemple en situant l'âge des apprenants, le niveau de classe, le pays, la ou les langues premières.... Que ce contexte soit connu d'expérience ou qu'il soit projeté, le candidat s'efforcera de tenir le cap. Le jury ne porte aucun jugement sur le fait que le candidat pose, au départ, un contexte de son choix par exemple majoritairement hispanophone, ou sinophone si on se place dans un environnement FLE, mais il doit ensuite en tirer au moins quelques conséquences, en termes de passage de la langue source à la langue cible, de construction de l'apprentissage du français langue étrangère ou langue seconde de scolarisation : quelle distance linguistique ? Quelles précautions interculturelles ? Quelles constructions attendues en termes d'interlangue ⁸? Quelles difficultés anticiper dans les étayages proposés aux élèves pour la réalisation des tâches ?

S'agissant du FLE encore, on posera nettement le contexte scolaire choisi en termes linguistiques et institutionnels: groupe exolingue, plurilingue, langues, âge et niveau de classe, établissement du réseau des établissements français à l'étranger, établissement du système éducatif local. Le référentiel de l'éducation nationale s'appliquera uniquement aux établissements du réseau de l'agence pour l'enseignement du français à l'étranger. Par exemple, dans un contexte extranational FLE, hors réseau AEFÉ⁹, une candidate a tenu absolument à exporter, avec la langue française, le référentiel légal et réglementaire des valeurs de la République, ce qui est dénué de pertinence.

S'agissant du FLS en UPE2A sur le territoire national, on évitera de trop verrouiller l'image d'un groupe-classe homogène dans ses besoins, dans la mesure où elle s'oppose partout à la réalité. Dans un dispositif d'inclusion conforme au texte réglementaire, le groupe se caractérise par une grande diversité des langues sources, du capital scolaire, de la qualité des systèmes scolaires de provenance, des cultures éducatives premières, et, partant, par une grande diversité des acquis et des besoins¹⁰. Au demeurant, cette ample variété des compétences et des besoins des élèves est la situation la plus fréquente de la classe ordinaire. Son traitement relève naturellement de la perspective actionnelle et d'une pédagogie de projet inventive.

Par ailleurs, le public scolaire FLS des UPE2A est un public dit « vulnérable » dans le vocabulaire des cahiers des charges internationaux (UNESCO, OCDE...) et défini par la loi française comme « public à besoin éducatif particulier ». Ce statut pour des enfants et

⁸ « Sans vouloir retracer l'évolution des différentes approches sur les processus acquisitionnels mis en œuvre par un apprenant en langue étrangère, il me semble pourtant nécessaire de rappeler que l'analyse des erreurs, qui a suscité de nombreuses interrogations et des ouvertures dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, a permis que l'on s'intéresse à la langue de l'apprenant, c'est-à-dire à son interlangue définie comme « la connaissance et l'utilisation *non-natives* d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (Besse et Porquier 1991 : 216). » Galligani S. (2003) Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français, Revue Linx, L'actualité des notions d'interlangue et d'interactions exolingues p 141-152.

⁹ <http://www.aefe.fr/>

¹⁰ Pour un exemple d'outil d'investigation des besoins, figurant dans un parcours national de formation aux problématiques FLS, explorer : <https://www.mindomo.com/fr/mindmap/b12088b87e69474a85e99dd182c62d17>

adolescents souvent en situation de précarité ou d'insécurité liées à la demande d'asile, proscrit certaines propositions entendues lors de la session 2016 : « afficher dans le collège une exposition sur les parcours migratoires des familles, faire venir les parents pour qu'ils témoignent sur les motivations de leur migration et leur parcours géographique, etc. ». Leur vulnérabilité interdit d'exposer de jeunes apprenants porteurs de langues et cultures minoritaires ou minorées en les désignant à l'attention de tous dans un établissement scolaire comme « ambassadeurs » et experts de leurs pays ou cultures premières. Ces propositions sont incompatibles avec le droit, la déontologie professionnelle et la mise en sécurité psychologique et physique des élèves en situation de migration. Au contraire, comme tous les enfants « différents », les élèves d'UPE2A doivent être protégés par la prévention proactive des violences en milieu scolaire, et tout particulièrement du harcèlement¹¹. Dans son travail sur les clichés, la didactique des langues vivantes a, au demeurant, depuis longtemps surmonté la naïveté qui consiste à assigner à chaque apprenant une fonction de représentant d'une culture ou d'un pays d'origine.

5. 5 L'analyse des documents

Elle ne se limite pas aux seules chaînes textuelles. Tous les « textes » oraux ou écrits (au sens du *Cadre*) doivent bien sûr être mis en perspective, datés, contextualisés, conceptualisés, référés à leur genre et comparés. Mais de plus, le recours aux images, le rapport texte image sont fondamentaux en didactique des langues vivantes dans les pratiques d'inférences. Le répertoire sémiotique¹² du document, que ledit document soit déjà didactisé ou non, authentique ou non, ne va pas non plus de soi et devra être pris en charge dans la séquence et séance pour des apprenants de niveau A. Enfin, une analyse ne se réduit pas à une énumération descriptive de caractéristiques (par exemple, « c'est un article de journal en trois colonnes avec cinq titres et avec des illustrations, une photographie et un dessin d'humour »...) ; elle doit poser avec netteté, sources, cibles, destinataires, visées, ton, forme et niveau (au sens du *Cadre* toujours).

5. 6 La question des langues premières des apprenants et de leur plurilinguisme : les activités de médiation dans les séquences et séances.

La compétence plurilingue¹³ se construit sur l'existant, exactement comme l'on agrandit une maison. Apprendre le français langue seconde de scolarisation ne signifie pas oublier ou refouler ses langues premières¹⁴. On ne peut pas ne pas se poser la question du passage des langues sources au français de scolarisation langue cible pour les élèves allophones, ainsi que du contact constant des langues à l'intérieur du sujet élève. Elle doit être directement reliée au contexte choisi par le candidat. Même si l'on n'entre pas dans les détails, un grand nombre d'activités prévues en séquence et séance peuvent intégrer la compétence plurilingue des élèves et les contacts de médiation entre les langues premières¹⁵ et le français. Enfin, les candidats doivent toujours garder la conscience que les catégories

¹¹ Voir site national « climat scolaire » : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

¹² Système de signes non linguistiques, par exemple dans le répertoire scolaire : tableau à double entrée, frise, schéma, croquis, typographie des pages de manuel...)

¹³ Reprendre la définition donnée par Daniel Coste dans le préambule du *Cadre*.

¹⁴ Pratiquer sur le site Eduscol

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

¹⁵ Voir par exemple

<http://eole.irdp.ch/eole/>

<http://plurilingues.e-monsite.com/blog/nouveau-site-elodil.html>

métalinguistiques ne vont pas de soi, et qu'elles peuvent ne pas être construites dans les langues premières. Toutes les langues n'ont pas de déterminants, toutes les langues ne possèdent pas le genre, la distinction passe/présent/futur ou encore les pronoms personnels, etc. La comparaison métalinguistique telle que définie par Nathalie Auger dans « Comparons nos langues »¹⁶ reste une nécessité. Elle tirera profit également, chaque fois que possible du recours au latin s'agissant des langues romanes en intercompréhension. Pour finir, on ne saurait concevoir l'enseignement apprentissage d'une langue et d'une culture en milieu scolaire sans penser en général la question de la médiation.¹⁷

6 – Quelques conseils pour se préparer à l'épreuve

6.1 Approfondir les caractéristiques de la langue française

Sur le plan des structures, on attend des savoirs de bases en diachronie et en synchronie sur la phonétique et la phonologie du français. Il n'est pas admissible qu'un candidat ne puisse caractériser son français et ne puisse, par exemple, se prononcer sur le nombre de voyelles et de consonnes disponibles dans cette langue. Le jury ne peut tolérer que l'on parle de « diphtongue » pour désigner une graphie concaténant plusieurs lettres. Une connaissance phonétique et phonologique de la langue française et de ses variations est requise en FLES comme en FLM. Comment par exemple, l'étude de la versification pourrait-elle se passer de la notion de phonème ?

En FLES comme en FLM, le système de l'orthographe française doit également être nettement conscientisé pour une anticipation fine des difficultés des apprenants en matière de relation phonème/graphème en français écrit. Ainsi, une prestation correcte a pu extraire d'un texte (*Perceval*) plusieurs formes dont on anticipait la difficulté à la lecture : « épieu, emmêlé, revêtu » et en faire un appui pour l'étude des voyelles.

Les travaux de Nina Catach sur le plurisystème orthographique doivent être connus, de sorte que des termes comme « phonogramme, morphogramme, logogramme, archigraphèmes » soient maîtrisés. Une vision complexe et nuancée des variations de la langue française ainsi que de l'extension de ses aires géographiques et culturelles est attendue : on consultera avec fruit le site de *l'Aménagement linguistique du monde* (Université de Laval)¹⁸ ainsi que celui de la *Délégation générale au français et aux langues de France*¹⁹.

6.2 S'appropriier le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le *CERL* est à disposition pour des vérifications en salle de préparation. La pratique des épreuves montre une méconnaissance générale de cette publication historique pour la didactique des langues vivantes, français compris. La plupart du temps, elle se réduit dans l'esprit des candidats à une nomenclature de descripteurs isolés les uns des autres, sans mise en perspective ni compréhension de l'esprit du référentiel européen. Les choix scientifiques et lexicaux du *Cadre* restent mystérieux pour beaucoup de candidats : ils recouvrent pourtant des notions fondamentales, dont la maîtrise conditionne outre, la capacité à concevoir une séquence ou une séance de FLES, la capacité à dialoguer avec le jury, pour lequel le *CECR* constitue une référence terminologique de base. On n'évoque pas ici un jargon techniciste ou ésotérique dont on pourrait faire l'économie, mais la condition même d'une communication

¹⁶ <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=181203>

¹⁷ Voir notamment les travaux de Daniel Coste pour le Conseil de l'Europe www.coe.int/lnag/fr,

¹⁸ http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/index_langues-off.htm

¹⁹ <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

claire. Combien de candidats indécis lorsqu'on leur demande de préciser « la tâche, les difficultés à anticiper, la stratégie, » Combien de confusions explicites ou implicites entre « compétence » et « activité langagière » entre « performance » et « compétence » ? Dans certains cas, le sens technique du *Cadre* s'éloigne du sens courant. Par exemple :

[...] « on appelle « texte » toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers / apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. » (p 73).

Le *Cadre* ainsi que la *Plate forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*²⁰ forment une base pour des constructions dynamiques de projets de séquences et séances, et non pour la récitation de descripteurs ou l'affirmation dogmatique d'une « perspective actionnelle » mal comprise. Ledit *Cadre* tente d'ailleurs en soi, de prévenir ce figement si on lit bien son préambule et son dernier point 1.6.2.

« Au contraire, le Cadre doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent. Le Cadre doit être

- **à usages multiples** : on pourra l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue
- **-souple** : on pourra l'adapter à des conditions différentes
- **-ouvert** : il pourra être étendu et affiné
- **dynamique** : il sera en constante évolution en fonction des *feed backs* apportés par son utilisation
- **convivial** : il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
- **non dogmatique** : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation. »

On attend du candidat qu'il s'approprie d'abord l'esprit et la cohérence intellectuelle du *Cadre* : la lecture et relecture annotée du Chapitre 7 « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues » est d'un très précieux secours pour le professeur de français. On développera également de la sorte une vision moins étroitement mécanique du processus de certification en langue française pour les enfants et adolescents (Diplôme élémentaire de langue française, DELF scolaire²¹) qui, partout dans le monde, balise le parcours de l'apprenant en FLES.

Quant à la « perspective actionnelle » fondée par le *CECR*, elle est le plus souvent postulée en introduction mais rarement mise en œuvre dans l'ensemble de la séquence, les candidats réservant trop souvent ladite perspective actionnelle à une sorte de « couronnement », à un projet final de production mené et évalué seulement en dernière séance. Faut-il le rappeler ? La perspective actionnelle, qui envisage le sujet locuteur comme un acteur social advenant dans l'interaction, n'est pas en option et se pense tout au long de la proposition de séquence et séance.

« La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. » (Page 15).

²⁰ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

²¹ <http://www.ciep.fr/delf-scolaire>

En conclusion, il ne suffit pas de mentionner des expressions comme « perspective actionnelle » ou « acte de langage », « acte de parole » pour actualiser le concept dans la proposition effective de séquence ou séance, encore faut-il concevoir des projets pour le groupe classe qui engagent tous les élèves dans la dynamique coopérative et interactive d'une tâche complexe, dans le contexte d'une situation de communication définie en amont (Cf. sujet).

Enfin, on remarque, qu'à l'intérieur de la nomenclature du *Cadre*, l'activité de médiation n'est *jamais* convoquée par les candidats, alors qu'elle est fondamentale, pour les jeunes plurilingues allophones. Dans les séquences et séances, les activités de médiation doivent être conçues au même titre que les activités de réception et de production.

Par ailleurs, au fur et à mesure de sa lecture et relecture du *Cadre*, Le candidat surlignera avec profit tout ce qui peut concerner sa propre situation d'évaluation au concours, soit une performance de laquelle le jury va inférer des compétences.

6.3 Se positionner réflexivement dans sa compétence plurilingue et ses langues en contact avec le français.

Le jury encourage les candidats à procéder à l'élaboration de leur propre biographie langagière²².

En référence à la compétence plurilingue telle que définie par le *Cadre*, et en utilisant un des *portfolio* proposés²³ par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le candidat fera le point sur ses propres compétences linguistiques, ses langues transmises et apprises, ses contacts de langues, les modalités grâce auxquelles il a pu rentrer dans d'autres langues que sa ou ses langues premières. Cet élément de répertoire peut, au moment de l'entretien, faire l'objet d'un approfondissement à l'initiative du candidat, dans la mesure où il est pertinent eu égard au contexte choisi pour la séquence et séance d'apprentissage de la langue française et de la littérature d'expression française.

6.4 S'approprier le cadre légal et réglementaire du FLS

S'agissant du FLS sur le territoire de la République, DROM-COM compris, c'est l'ensemble des textes de lois²⁴ et règlement de l'éducation nationale qui s'applique dans les établissements. Une connaissance élémentaire de la hiérarchie des normes est bienvenue : Traités internationaux ratifiés par la France, Lois nationales, arrêtés, circulaires. Par définition, les UPE2A ne sont pas à part, et les processus d'inclusion supposent la prise en compte du droit et de la réglementation commune, ce qui ne signifie nullement que les élèves n'aient pas l'usage de cours spécialisés de français, ni de compensations et d'étayages dans les autres disciplines de la classe ordinaire.

Les programmes de français constituent un horizon pertinent en FLS, notamment en ce qui concerne leur référentiel culturel et ils peuvent être convoqués avec profit²⁵. De plus, le dernier référentiel de l'évaluation des acquis du collège (Socle commun, DNB) rappelle à

²² Voir par exemple

<http://www.theatre-contemporain.net/educ/biographie-langagiere>

²³ <https://www.coe.int/web/portfolio>

²⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984ww>

²⁵ www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html

nouveau la nécessité de l'outil PPRE (parcours personnalisé de réussite éducative) pour les élèves allophones arrivant²⁶.

En ce qui concerne le FLE, les établissements du réseau AEFÉ se réfèrent au cadre national, tout en pratiquant quelques adaptations locales. S'agissant d'écoles relevant d'autres tutelles, ce cadre n'est pas pertinent.

6.5 Régler la langue de l'épreuve orale : le lexique

Une langue ne se réduit pas à un lexique (trop de candidats en restent à l'élucidation lexicale mot pour mot comme mode d'accès au sens des textes pour les élèves) en faisant l'impasse sur tout le reste de la langue (pâte sonore, syntaxe, morphologie...), des genres et des discours. Cependant, s'agissant de l'épreuve orale d'analyse d'une situation professionnelle FLES, on peut dire que l'usage raisonné du lexique par le candidat est déterminant.

On n'improvise pas un jour de concours la définition conceptuelle et technique des mots clés du FLES. Le *CERL* et le dictionnaire sont à disposition en salle de préparation, mais ne pourront servir qu'à des vérifications, et non à la découverte. Un nombre élevé de questions du jury concerne des précisions terminologiques ou définitives, souvent pour permettre au candidat de revenir sur des impropriétés ou des contresens. Par exemple, des « objectifs » ne sont pas des « activités » ni des « évaluations ».

De surcroît, s'agissant des réalités du FLES, qui engagent des publics allophones, le plus souvent étrangers, en situation de mobilité ou de migration, il est également important de régler par avance le vocabulaire utilisé de façon à ce qu'il ne soit pas porteur de stéréotypes, ou pire, de représentations négatives, discriminatoires, incompatibles avec les valeurs et les lois de la République. Les idées reçues sur l'apprentissage de la langue française et sur le public des allophones sont également à bannir. On évitera par exemple les lieux communs inutiles sur « la barrière de la langue » (qui invalident *de facto* la conception d'une séquence d'enseignement apprentissage du français), ainsi que les approximations ravageuses, comme par exemple le fait de comprendre « allophone » comme l'antonyme de « francophone »²⁷. On préférera par exemple le couple « langue première / langue seconde » qui renvoie chronologiquement à l'entrée dans le langage et à un ordre d'acquisition, au couple « langue maternelle / langue étrangère », etc...

Par conséquent il est bon que le candidat s'arme d'un glossaire de plusieurs dizaines de mots, travaillé à l'avance par ses soins, glossaire qui prend également tout son sens dans le champ de la discipline « français », incluant le FLM.

Les notions de « langue maternelle, langue seconde, langues premières, langue de scolarisation, langue majoritaire, langue minorée » doivent être claires. Le candidat ne devrait pas non plus se trouver désarçonné par des termes comme « illocutoire », ni confondre par exemple « phonétique » et « intonation ».

Un glossaire nuancé permet également de rendre compte de la complexité du monde. On évitera de postuler « la culture française », ou « l'humour français » par exemple, afin de faire une place à la variété et à la variation.

²⁶ eduscol.education.fr/cid46835/organisation-et-modalites-d-attribution.html

²⁷ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLScO_10_idees_recues_359988.pdf

6. 6 S'entraîner à la performance orale que constitue l'épreuve

On ne transforme pas par magie une activité de compréhension essentiellement écrite (lecture individuelle silencieuse des ouvrages et articles de référence durant l'année de préparation), ou une activité de compréhension orale accompagnée de production écrite (dans le cas des cours reçus à l'université et pris en note) en activité de production orale en continu (à base de notes écrites) ou en interaction, de surcroît dans la situation contrainte et anxiogène d'une performance de concours.

Il en va d'ailleurs de même *mutatis mutandis* à l'inverse pour les élèves : ils ne sont pas en mesure cognitivement de métamorphoser les explications orales de leur professeur en production écrite. Pour le futur professeur comme pour l'apprenant élève, un entraînement spécifique en temps limité et donnant lieu à un *feed-back* reste indispensable. Le candidat veillera donc à s'entraîner en conditions réelles et à s'enregistrer. Le jury attend une performance conforme aux descripteurs des niveaux experts du *Cadre* et prête la plus grande attention à la qualité de la langue d'un futur professeur de lettres et de français.

En conclusion, cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes prestations dans une langue soutenue, nettement articulée, soucieuse de précision et de nuance. Il encourage vivement les candidats dans leur effort, car le travail et le sérieux investis dans la préparation de l'épreuve orale d'ASP FLES se révèlent toujours payants, qu'il s'agisse du concours, ou, au-delà, de l'entrée dans le métier de professeur de lettres.

7 – Annexes

Annexe 1 : synopsis des sujets

Tableau synthétique des sujets CAPES / option FLES (24 -30 juin 2016)

SUJET 1	
Titre dossier (problématique & thème)	Francophonie FLE B2
Sujet	Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de la Francophonie et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.
Documents	« La langue française sur tous les continents », <i>Mon Quotidien</i> , édition spéciale 2013, p.II-VII. 2 – Extrait de <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> , Aimé Césaire 1946, Littérature, Paris, Magnard, 1988, p. 526. 3 –« Principe 2. L'importance particulière de l'écrit dans la construction de connaissances disciplinaires », G. Vigner, extrait d' <i>Enseignement bilingue, le professeur de « discipline non linguistique »</i> , <i>statuts, fonctions, pratiques pédagogiques</i> , Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB), Paris, 2011, pp.18-20.

SUJET 2	
Titre dossier (problématique & thème)	Expression écrite via le numérique FLS A2/B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de manuel (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'expression écrite via le numérique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>« <i>Atelier d'écriture</i> », extrait de <i>Saison 1</i>, Paris, Didier, 2014, pp. 144-145.</p> <p>2 – Extrait de <i>Espèces d'espaces</i>, Georges Perec, in <i>Littérature progressive du français</i>, N. Blondeau, F. Allouache et M.-F. Né eds, Paris, Clé international, 2004, p.126.</p> <p>3-.Extrait de <i>ÉCRIRE 2.0. Programme de recherche sur l'écriture. La rencontre de la technologie numérique et de l'enseignement de l'écriture</i>, M.-C. Boyer et C. Bégin, pp.8-11 http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Ecrire2.0_2014s.pdf consulté le 06/06/2016</p>

SUJET 3	
Titre dossier (problématique & thème)	Interaction orale FLS A2/B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'interaction orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Enquête Amis + famille, magazine <i>Okapi</i>, 15 avril 2014, pp. 2-3.</p> <p>2 – Extrait de <i>La promesse de l'aube</i>, Romain Gary, Paris, Gallimard 1960, in <i>Littérature progressive du français</i>, N. Blondeau, F. Allouache et M.-F. Né eds, Paris, Clé international, 2004, p.104.</p> <p>3- Article « Interaction », <i>Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Cuq J.-P. éd, Paris, Clé international, pp. 134-135</p>

SUJET 4	
Titre dossier (problématique & thème)	Expression des émotions et des sensations FLE B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'expression des émotions et des sensations et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – « Feuilles », <i>Le Français dans le monde</i>, n° 392, Mars-avril 2014, pp.4-5.</p> <p>2 – Fac-similé « Sensation », <i>Poésies</i>, Rimbaud.</p> <p>3 – Extrait de « Expérience d'enseignement de l'expression des Émotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE », Cristelle Cavalla, Elsa Crozier, in O. Bertrand. 2005 (éd). <i>Diversités culturelles et apprentissage du français</i>, Paris, Éditions École Polytechnique, pp. 57-70.</p>

SUJET 5	
Titre dossier (problématique & thème)	Comparer / production écrite –FLE B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un extrait d'un texte littéraire (document 2) et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « comparer » dans le cadre d'une activité de production écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 - Extrait du manuel <i>Alter Ego + A2</i>, méthode de français, Dossier 1 « J'ai des relations », Leçon 2 « Relations de voisinage », Hachette FLE, 2012, p. 22.</p> <p>2 – Extrait de <i>Perceval ou le Conte du Graal</i> de Chrétien de Troyes / Xavier de Langlais, dans <i>Littérature en dialogues</i>, Clé International, 2005, p. 106.</p> <p>3 – Extraits du chapitre 3 « Fonctions » (pp. 39-40) et du chapitre 4 « Notions générales » (pp. 114-115) du <i>Niveau B1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) niveau seuil. Un référentiel</i>. Didier, 2011.</p>

SUJET 6	
Titre dossier (problématique & thème)	Exprimer ses goûts / Interaction orale FLS - fin A1 début A2
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde fin A1 – début A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un extrait de texte littéraire (document 2) et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « exprimer ses goûts » dans le cadre d'activités en interaction orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 - Extrait du manuel <i>Latitudes 1</i>, méthode de français, Unité 3 « J'adore », Didier, 2008, p. 30.</p> <p>2 – Extrait de J.-M. Le Clézio « Désert », in <i>Littératures en dialogues</i>, niveau intermédiaire, CLE International, 2005, p. 10.</p> <p>3 – Article « La notion d'oral (2) » dans <i>Le français dans le monde</i> n° 383, septembre-octobre 2012, pp. 24-25.</p>

SUJET 7	
Titre dossier (problématique & thème)	Décrire l'apparence de quelqu'un/production écrite FLS - A2
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un poème (document 2) et de deux textes théoriques (documents 3 et 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « décrire l'apparence de quelqu'un » dans le cadre d'activités de production écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 - Extrait du manuel <i>Taxi ! 2</i>, méthode de français, Unité 2 « La vie des autres », leçon 5 « Parisiens, qui êtes-vous ? ». Hachette FLE, 2009, p. 22.</p> <p>2 – Poème <i>Le moqueur moqué</i> de Pierre Gamarra.</p> <p>3 – Article « La notion d'écrit (1). Écrire pour communiquer », <i>Le français dans le monde</i> n° 386, mars-avril 2013, pp. 28-29.</p> <p>4 – Extrait du chapitre 4 « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », paragraphe « Production écrite », du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (2001), Conseil de l'Europe, pp. 51-52.</p>

SUJET 8	
Titre dossier (problématique & thème)	Activité ludique et créative en production écrite - FLE A2
Sujet	Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un extrait de texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'activité ludique et créative en production écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.
Documents	1 - Brillant C., Himber C. (2016), <i>Adomania 2</i> , niveau A1-A2, Paris, Hachette FLE, pp. 64-65. 2 – L'utilisation ludique, esthétique ou poétique de la langue, dans <i>CECRL</i> , Conseil de l'Europe, Paris, Didier, pp. 47-48. 3 – Jean Tardieu (1987), « Finissez vos phrases », dans <i>La comédie du langage</i> , Gallimard, cité dans Fiévet M. (2013), <i>Littérature et classe de FLE</i> , Paris, Clé international, p. 110.

SUJET 9	
Titre dossier (problématique & thème)	Biographie langagière - FLS A2
Sujet	Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un extrait de texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de biographie langagière et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.
Documents	1 – Brillant C., Erlich S., Himber C. (2016), <i>Adomania 1</i> , niveau A1, Paris, Hachette FLE, pp. 38-39. 2 – Avrillier M. (2012), « Porter au jour les biographies langagières cachées : ou comment écarter certaines pierres d'achoppement sur le parcours d'apprentissage du FLSCO », dans Klein C. (dir.), 2012, <i>Le français comme langue de scolarisation</i> , Paris, SCEREN/CRDP de Paris, pp. 64-66. 3 – Albert Memmi (1972), <i>La statue de sel</i> , Folio, Gallimard, p. 43-44

SUJET 10	
Titre dossier (problématique & thème)	Dimensions culturelles en compréhension écrite - FLE B1-B2
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1-B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), de deux extraits de texte théorique (documents 2 et 3), et d'un texte littéraire (document 4). littéraire (document 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la question des dimensions culturelles de la compréhension écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Langlois A. (2013), « Retour au pensionnat à la campagne », <i>Le Monde des ados</i>, n°304, septembre 2013, p. 34.</p> <p>2 – Vanoosthuysse F. (2011), « La littérature hors contrat : le lecteur étranger comme modèle pour les théories de la lecture », dans Godard A., Havard A.-M., Rollinat-Levasseur E. (dir.), <i>L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique</i>, Paris, Riveneuve éditions, pp. 181-182.</p> <p>3 – Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 421.</p> <p>4 – Extrait de Ernaux A. (1983), <i>La place</i>, Paris, Gallimard, cité dans Blondeau N., Allouache F., Né M.-F. (2003), <i>Littérature progressive du français, niveau intermédiaire, Clé internationale</i>, p. 130.</p>

SUJET 11	
Titre dossier (problématique & thème)	Stratégies de lecture en compréhension écrite - FLE B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un extrait de texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de stratégie de lecture dans le cadre d'activités de compréhension écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours</p>
Documents	<p>1 – Pajon L. (2015), extrait du dossier « Qui sont les réfugiés ? » : « En finir avec les préjugés », <i>Le Monde des ados</i>, n°349, octobre 2015, p. 18-19.</p> <p>2 – « Les stratégies de réception », dans <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, pp. 58-60.</p> <p>3 – Tahar Ben Jelloun (1989), <i>Hospitalité française</i>, Paris, Le Seuil, cité dans Levet D. (2012), <i>Français langue seconde</i>, Paris, Belin, p. 106.</p>

SUJET 12	
Titre dossier (problématique & thème)	Interaction orale FLE B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte théorique (document n° 2), et d'un texte littéraire (document n° 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interaction orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Document n°1 : Extrait de Goscinny & Uderzo, <i>Astérix chez les Bretons</i>, Dargaud éditeur, 1966, p. 8.</p> <p>2 – Document n°2 : Extrait du <i>Cadre européen de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer</i>, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg www.coe.int/lang-CECR, pp. 60 – 63.</p> <p>3 – Document n°3 : Jean Tardieu, <i>Finissez vos phrases</i>, éditions Gallimard, 1955, éditions Gallimard Jeunesse, 2000 (pour la présente édition), pp. 25-36. Notice biographique de Jean Tardieu, reprise du site : Le printemps des poètes. <u>Source</u> : http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=79</p>

SUJET 13	
Titre dossier (problématique & thème)	Interculturel FLE B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document n° 1), d'un extrait de manuel (document n° 2), et d'un texte littéraire (document n° 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Gautherot Jean-Marie « Glossaire des termes du CECR », dans <i>Le Français Dans Le Monde Recherches et applications</i>, n° 45, janvier 2009, Clé international, p 175-176.</p> <p>2 – Extrait de <i>Pourquoi pas ! 4 Livre de l'élève</i>. Editions Maison des langues, 2009, p. 12.</p> <p>3 – Nakamura Eriko, « Le taxi », Extrait de <i>Nâânde !? Les tribulations d'une Japonaise à Paris Nil éditions</i>, 2012 (Extrait de <i>Littérature progressive du français</i>, Clé international, 2ème édition, 2013, p. 166.).</p>

SUJET 14	
Titre dossier (problématique & thème)	Culture FLE A2-B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau A2-B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document n° 1), d'un extrait de manuel présentant un texte littéraire (document n° 2), et d'un extrait de manuel (document n° 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de culture et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours</p>
Documents	<p>1 – Porcher Louis, « Cultures », dans <i>L'éducation comparée</i>, collection Cent mots pour... Editions l'Harmattan, 2001, pp.55-56.</p> <p>2 – Sijie Dai, extrait de <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i>. Paris, Gallimard, 2000 (Extrait de <i>Littérature progressive de la francophonie</i>, Clé international, 2008).</p> <p>3 – <i>Version originale 4</i>, B2. Editions Maison des langues, 2012, p. 100-101.</p>

SUJET 15	
Titre dossier (problématique & thème)	Etranger FLE B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), d'un document authentique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'étranger et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Barthélémy Fabrice, « Etranger », dans <i>Le français langue étrangère</i>, L'Harmattan, collection « Cent mots pour... », 2011, pp. 77-78.</p> <p>2 – <i>Zénith 3 Niveau B1. Méthode de français</i>. Clé international, 2013, p. 102.</p> <p>3 – Delerm Philippe, « C'est bien d'aller à l'étranger », dans <i>C'est bien</i>, Milan poche junior, collection « Tranche de vie », 1991, pp. 67-69.</p>

SUJET 16	
Titre dossier (problématique & thème)	Altérité FLS B1
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), de deux documents authentiques (document 2 et document 3) et d'un texte littéraire (document 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'altérité et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Groux Dominique, Porcher Louis, « Identité », dans <i>L'altérité</i>, L'Harmattan, collection « Cent mots pour... », 2003, pp. 129-130.</p> <p>2 – <i>Latitudes 2</i> Niveau A2/B1. Méthode de français. Didier, 2009, p. 64.</p> <p>3. <i>Pourquoi pas !</i> 4 Niveau B1. Méthode de français pour adolescents. Maison des langues, 2009, p. 10.</p> <p>4 – Pennac Daniel, extrait de « L'instinct, le cœur et la raison », dans <i>Eux c'est nous</i>. Les éditeurs jeunesse avec les réfugiés, Gallimard, collection « Cimade », 2015, pp.12-13.</p>

SUJET 17	
Titre dossier (problématique & thème)	Littératures francophones FLE fin A2
Sujet	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau fin A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), d'un document authentique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique des littératures francophones et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
Documents	<p>1 – Collès Luc, extrait de l'article « Didactique de la littérature et diversité culturelle », dans <i>Les cahiers de l'Asdifle</i> n° 22 « Littérature et FLE : tissages et apprentissages », 2010, pp.154-155.</p> <p>2 – <i>Version originale 2</i>. Méthode de français A2. Livre de l'élève, éditions Maison des langues, 2010, pp. 118-119.</p> <p>3 – Paroles de la chanson de Michel Rivard, « Le Cœur de ma vie », issu de l'album éponyme <i>Michel Rivard</i>, édité au Québec par Audiogram, 1989</p>

SUJET 18	
Titre dossier (problématique & thème)	Exprimer ses goûts FLS fin A1 début A2
Sujet	Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau fin A1 début A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de manuel (document 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'expression des goûts et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de
Documents	1 – Extrait du manuel <i>Latitudes 1</i> , méthode de français, Unité 3 « J'adore », Didier, 2008, p.30 2 – Extrait de J.-M. Le Clézio « Désert », in <i>Littératures en dialogues</i> , niveau intermédiaire, Clé International, 2005, p. 10. 3 – Article « La notion d'oral

Annexe 2 : Bibliographie

Abdallah-Preteuille M. et Porcher L (1996) *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

Besse H. et Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.

Blanche-Benveniste C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris, Orphrys.

Blanchet Ph. Et Chardenet P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Calvet L.J. (2012) Baromètre des langues du monde, wikilf.culture.fr/barometre2012/

Catach N. (2011) *L'orthographe* Paris, PUF, coll. Que-Sais-je ?.

Castellotti V. et al.(dir.)(2003), *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier.

Chiss J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Cherqui G. et Peutot F. (2015), *Le français de scolarisation*, Paris, Hachette.

Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

Coste D. et al. (1976), *Un niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier.

- Coste D. et al. Education, mobilité et altérité ; Les fonctions de médiation de l'école, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang/fr
- Courtillon J. (1995), « L'unité didactique », n° spécial *Recherches et Applications*, « Méthodes et méthodologies » LFDM, pp. 109-120.
- Cuq J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire*, Paris, Didier/Hatier.
- Chnane-Davin F. (2013), « Scolarisation des allophones : entre avancée institutionnelle et vide didactique. *Revue Le français sur le mille*, Bruxelles, Belgique, pp. 71-80.
- Chnane-Davin F., Félix C. & Roubaud M-N. (2011), *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Editeur PUG, Grenoble.
- Defays, J.-M. et al. (2014), *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE.
- Godard A. (dir.) (2014), *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Goullier F. et al. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf
- Guyon R. (dir) (2015) *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, *Revue Diversité*, N° 176, Canopé.
- Klein C. (dir) (2012) *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Canopé, coll. Cap sur le français langue de la scolarisation
- Laurens V. (2012). « Modéliser des séquences en FLE et en FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, n° 176, pp. 59-75.
- Le Ferrec L. (2008) « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Lecoq B (dir) (2012) *Entrer dans la lecture-Quand le français est langue seconde*, Canopé, coll. Cap sur le français langue de la scolarisation
- Lüdi G. et Py B. (1986). *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- Marquilló Larruy, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- Olson D. (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- Porquier R. et Py B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Spaëth V. and Narcy-Combes J.-P. (2014), "French", in Fäcke C. (dir.), *Manual of language acquisition*, Berlin, De Gruyter, pp. 371-389.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.

Verdelhan M. (2009), « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? », *Les Cahiers pédagogiques* n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere>

Vigner G. (2009), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.

Wihtol de Wenden C. (2014) *Faut-il ouvrir les frontières ?* Paris, P.F.N.S.P. coll La Bibliothèque du citoyen

Wihtol de Wenden C. (2014) *La question migratoire au XXI siècle Migrants, réfugiés et relations internationales*, Paris, P.F.N.S.P.

Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Dictionnaires, usuels et référentiels

Abry D. et Chalaron M.L. (2014) *La grammaire des premiers temps A1-A2*, PUG, coll. Grammaire FLE.

Abry D. et Chalaron M.L. (2015) *La grammaire des premiers temps B1-B2*, PUG, coll. Grammaire FLE.

Barthe M. et Chovelon B. (2007), *Lectures d'Auteurs*, PUG.

Beacco J.-C. et al (2008), *Niveau A2 pour le français. Un référentiel* et (2011), *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier.

Blondeau N. et Allouache F. (2008 et 2011), *Littérature progressive du français et Littérature progressive de la francophonie*, Paris, CLE International.

Chevalier J.-C., Blanche-Benveniste C. et Arrivé M. (1991), *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.

Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.

Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

Lepage S. et Marty R. (2009), *Réussir le DELF scolaire B1*, Paris, Didier.

Malherbe M. (2010) *Les langages de l'humanité*, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins

Ory P. (dir.) (2013) *Dictionnaire des étrangers qui ont fait la France*, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins

Robert J.-P. (dir.) (2008), *L'Essentiel français, dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.

Robert J.-P. et Rosen E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Orphrys.

Annexe 3 Sitographie

Arrêté fondateur du concours du CAPES

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724

Aménagement linguistique du monde

www.axl;cefau;ulaval.ca

Biographies langagières

<http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Les-Tribulations-d-une-etrangere-d-origine/contenus-pedagogiques/idcontent/42796>

CASNAV : missions

www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

CASNAV : Scolarisation et scolarité des EANA

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)

http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Certification complémentaire français langue seconde

[BO N°39 du 26 octobre 2004](#)

CIEP (Centre international d'études pédagogiques)

http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf

Delf/Dalf (certifications en langue française)

https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf

DGFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France)

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

Eduscol (Ministère de l'éducation nationale), français langue de scolarisation

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Evaluation des compétences scolaires et linguistiques en FLS

<https://www.mindomo.com/fr/mindmap/b12088b87e69474a85e99dd182c62d17>

Langue de scolarisation : Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants, Conseil de l'Europe

www.coe.int/lang/fr

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf

Le français dans le monde, revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

<http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde>

Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

<http://www.francophonie.org>

Plurilinguisme et français : sites dédiés

- Dulala (France)

www.dunelanguel'autre.org

- Eole (Suisse romande)

<http://eole.irdp.ch/eole/>

- Elodil (Québec)

www.elodil.umontreal.ca

Portfolios européens (PEL)

www.coe.int/portfolio/fr

PRREPI (Plate forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelles)

www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

LETTRES MODERNES, OPTION « THÉÂTRE »

Rapport présenté par Julien Dieudonné¹.

« Tous les arts contribuent au plus grand de tous les arts, l'art de vivre. »
Bertolt Brecht, *Petit organon pour le théâtre*.

Pour la troisième fois lors de cette session 2016, les candidats au Capes Lettres Modernes qui l'ont choisie ont pu se confronter à l'épreuve Analyse d'une Situation Professionnelle, option théâtre. La moyenne générale en nette augmentation (10,76) et le taux de réussite au concours des candidats admis *via* l'option théâtre (80 %) attestent des progrès accomplis dans la connaissance et la maîtrise de l'exercice et montrent la qualité de leur préparation. Dans leur grande majorité, ils se présentent informés - les deux précédents rapports ayant pleinement joué leur rôle de définition des codes et des attendus de l'épreuve. Ce rapport ne prétend donc pas se substituer aux précédents, auxquels il ne manquera d'ailleurs pas de renvoyer. Il peut sembler toutefois nécessaire de revenir sur certains points essentiels, notamment d'ordre méthodologique, pour aider les candidats à cerner plus précisément encore l'esprit de l'épreuve, à mieux comprendre l'horizon d'attente du jury et ainsi favoriser leur réussite.

I — Se préparer à l'épreuve

A. Choisir l'option théâtre

La remarque peut sembler évidente, mais le jury tient à la formuler : la première condition pour réussir l'épreuve, c'est d'entretenir une relation vivante avec le théâtre.

De même que s'apprêter à enseigner les Lettres exige une appétence particulière pour la littérature et de l'enthousiasme pour sa transmission, faire le choix de l'option théâtre suppose « un goût prononcé pour l'art dramatique » (rapport du jury 2014), un intérêt, une curiosité et peut-être même un amour du théâtre, que l'épreuve doit permettre de rendre sensibles. L'attention à la spécificité irréductible du texte théâtral, saisie dès la lecture dans l'horizon de son « devenir scénique »

¹ Ce rapport doit beaucoup aux contributions des membres de la commission d'interrogation et aux relectures attentives de Ludovic Fort et Laurent Dignonnet : qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

(Jean-Pierre Sarrazac) ; la valeur artistique et heuristique reconnue au geste de la mise en scène et de la mise en jeu ; la relation vivante aux écritures et aux scènes contemporaines sont autant d'indices perceptibles d'un rapport authentique au théâtre. Celui-ci ne peut demeurer un objet d'étude soumis à quelque grille d'analyse formaliste qui l'assèche et réduit à rien sa singularité. Le théâtre, en tant qu'art vivant, relève d'une expérience sensible où l'émotion, en touchant et remuant le sujet-spectateur, donne à (se) penser et à se situer dans le monde. Choisir d'être candidat à l'option théâtre suppose donc la lecture des auteurs contemporains, la fréquentation régulière des salles et l'attention à l'actualité théâtrale. Lire Vinaver, Py, Novarina, Mouawad, Pommerat, Vossier, Crimp, von Mayenburg et cesser de faire semblant de croire que le théâtre s'arrête avec Anouilh et Beckett, mémoriser les noms des metteurs en scène majeurs de notre temps, connaître ceux des directeurs d'établissements publics contemporains, ce n'est pas disposer d'un bagage culturel qu'il s'agirait d'acquérir en bachotant. Ce doit être plutôt la trace naturelle d'une fervente familiarité avec un univers artistique pour lequel le candidat manifeste de l'appétit. L'un des principaux intérêts du théâtre en tant qu'art du spectacle, pour l'enseignant comme pour l'élève, est justement d'être toujours remis au présent de la *re-présentation* et de mettre ainsi en relation son spectateur avec le monde contemporain. Ce goût pour le théâtre, l'épreuve doit pouvoir le trahir. Le candidat peut même, sans être péremptoire, affirmer des préférences artistiques ou manifester une distance critique par rapport à une esthétique, à condition d'être en mesure de les expliquer ; il doit prendre position par rapport à ce que le dossier lui donne à examiner. Aimer le théâtre, c'est aussi avoir à cœur d'en défendre et d'en transmettre une certaine et haute idée.

B. Connaître l'épreuve et ses modalités

La deuxième condition est de bien connaître l'épreuve, sa définition, ses codes, son esprit. Sa méconnaissance est rédhibitoire. La lecture des deux rapports précédents est sur ce point irremplaçable.

Rappelons une nouvelle fois la définition institutionnelle parue au *Journal officiel* (JORF n° 0099 du 27 avril 2013) telle que rappelée par le rapport précédent :

2° Analyse d'une situation professionnelle.

Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 2.

[...]

5. Théâtre ou cinéma.

L'épreuve consiste à élaborer, pour un niveau donné, un projet de séquence d'enseignement assorti du développement d'une séance de cours, à partir d'un dossier proposé par le jury et composé d'un ou de plusieurs textes littéraires ou de documents divers (reproductions d'œuvres d'art, travaux de mises en scène, extraits de films, documents pour la classe, articles...). Cette proposition du candidat sert de point de départ à un entretien d'analyse de situation professionnelle.

[...]

b) Théâtre :

L'épreuve prend appui sur un ou plusieurs extraits d'une captation théâtrale accompagné(s) d'un dossier constitué de plusieurs documents (photos de mises en scène, textes, notes d'intention, articles théoriques ou critiques). Le candidat analyse les documents, les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées par les extraits en s'appuyant sur sa culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence.

L'épreuve d'analyse d'une situation professionnelle vérifie la capacité des candidats :

- à analyser ces textes ou ces documents et à faire preuve d'esprit critique ;
- à inscrire l'ensemble des textes et documents dans une démarche d'apprentissage en relation avec les programmes et à proposer de manière précise et réfléchie la mise en œuvre d'une séance dans une classe ;

- à mobiliser, à un premier niveau de maîtrise, les procédés didactiques courants mis en œuvre dans un contexte professionnel réel, procédés susceptibles notamment de favoriser l'intérêt et l'activité propre des élèves, au service des apprentissages ;
- à se projeter dans l'exercice du futur métier ;
- à communiquer à l'oral de manière claire et organisée.

Au cours de l'entretien qui suit l'exposé du candidat, la perspective d'analyse de situation professionnelle définie par l'épreuve est élargie à la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Le libellé de l'épreuve reste le même :

« En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation(s), textes, image(s)), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de [collège ou lycée]. »

Il est impératif de respecter les prescriptions et notamment de consacrer son exposé à l'œuvre et à l'extrait de captation exacts sur lesquels s'articule le dossier, comme de suivre à la lettre la mention du niveau et/ou de la classe pour lequel la séquence et la séance de cours doivent être préparées. Tout escamotage de ces injonctions expose le candidat au hors-sujet. Se croire autorisé, sous prétexte de tragédie et sans égard pour l'histoire du genre, à troquer un dossier sur le traitement spectaculaire du moment de l'infanticide dans *Médée* d'Euripide contre un projet de séquence préparé à l'avance sur la scène d'aveu dans *Phèdre* de Racine, c'est se leurrer radicalement sur l'horizon d'attente minimal du jury, lequel peut se formuler ainsi : il faut répondre à la commande.

Le déroulement de l'épreuve, pendant laquelle le candidat dispose de moyens de vidéo projection comme pendant sa préparation, est lui aussi inchangé :

« L'épreuve se déroule en deux temps. Le candidat présente un exposé de 30 minutes (...). Cet exposé s'appuie sur un dossier dont les éléments s'articulent autour de la captation et d'enjeux dramaturgiques précis. Il doit contenir un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours à destination d'une classe ou d'un niveau donné.

Le candidat doit tenir pour acquis le fait que le jury ne s'exprime pas pendant l'exposé et qu'il connaît le dossier – textes et captation(s).

Dans un deuxième temps, un entretien de 30 minutes donnera l'occasion au jury d'échanger avec le candidat sur sa présentation, de vérifier sa culture théâtrale au sens le plus large qui soit, ainsi que sa connaissance du métier d'enseignant dans ses différentes composantes. »

Rapport du jury 2015

L'exposé, comme le prescrit le même rapport, « équilibre donc trois temps et trois propos :

- un d'analyse du dossier, captation comprise, qui en prend clairement la mesure scientifique, culturelle et didactique ;
- un de séquence ou d'hypothèses d'action dument motivées à partir de la problématisation du dossier ;
- un de séance qui fait la preuve de la maîtrise interprétative du candidat. »

C. Se former à l'approche dramaturgique du théâtre

La troisième condition préalable consiste à avoir conscience de l'approche spécifique que réclame le fait théâtral dans le cadre de l'option d'un concours d'enseignement de la littérature et à se former en conséquence. Le deuxième rapport offre à cet égard une ressource considérable : une bibliographie commentée, une sitographie et des ressources de captations que tout candidat soucieux de réussir ne manquera pas d'exploiter. Ce sont même, comme le précise le rapporteur Yves Maubant, des « outils de travail » voués à accompagner le futur enseignant bien au-delà de la préparation du concours.

Le texte de théâtre appartient de plein droit à la littérature, en même temps qu'il relève du champ des arts vivants dès lors que l'on considère la dimension de la représentation. C'est sa spécificité irréductible, qui commande celle de l'épreuve. Le jury précise qu'il est souhaitable d'enrichir l'approche trop académiquement scolaire du texte théâtral. Bien entendu, l'épreuve ne disqualifie pas l'approche littéraire du texte théâtral, mais elle affiche l'ambition d'en renouveler l'approche scientifique et pédagogique en tenant compte des apports majeurs des recherches universitaires en études théâtrales depuis leur fondation dans les années 1950-1960² et en se situant résolument à l'articulation du texte et de sa représentation.

L'on sait que c'est précisément le libellé de l'objet d'étude en classe de Première : « le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours ».

« L'objectif est de faire découvrir des œuvres théâtrales qui renouvellent les formes classiques étudiées en seconde, mais aussi de sensibiliser les élèves à l'art de la mise en scène, notamment dans sa capacité à enrichir l'interprétation. La réalisation scénique déterminant profondément l'écriture des textes dramatiques et permettant d'en faire jouer pleinement les effets, on s'attache à faire percevoir aux élèves les interactions entre texte et représentation. »

Prenant appui sur une programmation locale ou sur des captations, l'étude proprement littéraire du texte théâtral sera étayée par l'analyse de mises en scène comparées, et prendra ainsi en compte les données propres de la dramaturgie. »

B. O. spécial n°9 du 30 septembre 2010. Programmes de lycée général et technologique

Il est important de remarquer que le libellé de cet objet d'étude invite bien à s'interroger sur les liens entre le texte et son actualisation lors d'une mise en scène singulière, à analyser comment celle-ci vient enrichir le texte, à en percevoir les interactions - c'est-à-dire à adopter une démarche spécifiquement dramaturgique face au texte théâtral.

Celle-ci, comme toute démarche scientifique, a ses méthodes, ses techniques et son lexique qu'il appartient au candidat de maîtriser. Lorsqu'un candidat convoque un terme spécialisé, il est attendu une justesse quant à sa définition et son utilisation. Chez certains candidats, on déplore le recours à des connaissances approximatives, voire erronées, des notions fondamentales liées à l'analyse dramaturgique du théâtre comme celles de *mimesis*, de *catharsis* ou de théâtralité. Les notions de scénographie, de dramaturgie et de mise en scène ne peuvent être ignorées dans cette épreuve. Trop souvent la scénographie est envisagée comme une grille générale regroupant l'ensemble des signes de la représentation alors qu'elle concerne exclusivement l'organisation de l'espace, sa structuration, sa pensée. Elle s'appuie avant tout sur une analyse du décor disposé sur l'espace scénique. Si certains candidats s'intéressent, de manière très pertinente, à la lumière, voire aux sons qui peuvent concourir à l'écriture de la scène, de trop nombreux candidats considèrent que l'étude des costumes et du jeu des comédiens constituent une analyse de la scénographie - quand elle relève de l'analyse de la mise en scène. D'autres candidats confondent également les notions de

² Sur la genèse et l'épistémologie des études théâtrales, on lira avec profit la contribution de Marie-Madeleine Mervant-Roux, « Les études théâtrales : objet ou discipline ? », au colloque intitulé « Unité des recherches en sciences humaines et sociales. Fractures et recompositions », et organisé par l'École Normale Supérieure en 2006 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00446029/document>.

dramaturgie et de mise en scène en ne percevant pas que l'une se situe en amont de la représentation (le passage du texte à la scène) et que l'autre s'attache à la réalisation concrète de la représentation. Le jury est susceptible de demander aux candidats de définir avec précision ces notions. Mais il exige surtout d'eux qu'ils sachent les manier correctement au profit de leurs élèves. On ne saurait trop renvoyer à l'usage de dictionnaires spécialisés pour vérifier les savoirs.

Le jury attend également du candidat une connaissance suffisante des théâtralités majeures et de leurs conditions historiques de représentation. Il faut connaître, entre autres mais avec précision, les données des théâtralités antique, élisabéthaine, classique. De nombreux candidats ont cherché, très justement, à contextualiser certaines œuvres. Il est judicieux de s'interroger sur la place de *L'Illusion comique* dans l'œuvre de Corneille ou sur le statut du *Cid* dans la hiérarchie des genres de la dramaturgie classique, par exemple. Ce qui compte, c'est la capacité des candidats à faire bon usage de ces savoirs en classe. Certains ont ainsi su inscrire leur étude dans une diachronie pertinente. À ce titre, replacer l'étude d'une comédie-ballet de Molière, d'un vaudeville de Labiche, voire de l'intermède de *Juste la fin du monde* de Lagarce dans une histoire des spectacles, depuis le chœur antique jusqu'à la comédie musicale, en évoquant l'opéra est bienvenu, sinon nécessaire. D'autres candidats tirent habilement parti de leur connaissance de l'histoire du théâtre pour construire une séquence didactique cohérente. L'un d'entre eux, à partir d'un extrait du *Bourgeois gentilhomme* de Molière et de sa mise en scène par Benjamin Lazar, propose une séquence intitulée « Comment étaient habillés les comédiens au XVII^e siècle ». À l'aide de supports variés, il prévoit de faire réaliser aux élèves une fiche « costume » pour mieux étudier cette pièce et sa mise en scène aujourd'hui. Il met ainsi l'histoire du théâtre au service de l'analyse de la captation et de l'interprétation des choix de costume de Lazar.

Certains exposés en revanche reconduisent sans précaution approximations, clichés, voire erreurs quant aux grandes périodes de l'histoire du théâtre. Une telle méconnaissance de l'histoire du genre théâtral est inévitablement sanctionnée. Un exemple frappant et récurrent concerne le théâtre des années 1950 qui, trop souvent, et malgré l'avertissement du précédent rapport, est encore présenté comme un simple drame de la communication. Le dialogue serait absurde parce qu'il ne voudrait rien dire. La communication a bien lieu dans le théâtre des années 1950 et les personnages continuent à dialoguer parce qu'ils sont encore animés d'une véritable pulsion de vie. Ce ne sont pas les fantoches attendant leur mort prochaine que l'on présente systématiquement sans égard pour le texte lui-même. Certes, ce théâtre présente une vision ontologique pessimiste et tragique, certes il mène une réflexion sur le langage, mais il place, avant tout, la vitalité burlesque et l'autodérision conjuratoire au centre de son écriture et de sa pratique. En dépassant le naturalisme et le psychologisme, en jouant avec les codes, il révèle le tragique qui devient, dans cette perspective, intrinsèquement lié au comique. Non, tout n'est pas absurde - et s'en tenir à l'absurdité supposée, c'est souvent s'épargner l'effort de comprendre et s'enfermer dans le cercle vicieux d'une démission interprétative : « puisque c'est absurde, je ne comprends pas ; je ne comprends pas, donc c'est absurde ». Le terme « absurde », déjà galvaudé en ce qui concerne ce théâtre, est donc à manier avec beaucoup de précautions - il ne peut en aucun cas être utilisé pour analyser une autre période. Par exemple, les dialogues de Feydeau, s'ils peuvent être équivoques, loufoques voire délirants, ne sont pas absurdes.

Le candidat veillera aussi à se défier de notions floues, et pièges à force d'imprécision, qui constituent le cadre paradigmatique faussé de son approche du théâtre. C'est le cas, par exemple, de celle d'intemporalité. Pour traverser l'Histoire, une pièce de théâtre n'en est pas pour autant intemporelle. *Britannicus* de Racine, par exemple, organise bien plutôt la collision d'époques superposées - l'antiquité de la situation dramatique ; le contexte historique du dix-septième siècle classique de l'écriture racinienne, qui trouve dans le détour par l'antiquité de la fable le moyen d'une résonance avec son temps ; l'actualité sans cesse renouvelée de la mise au présent en quoi consiste nécessairement toute représentation de la pièce. Les meilleures mises en scène de Racine savent jouer avec ce feuilleté des époques pour en tirer toutes les harmoniques et les réverbérations de significations possibles. Agiter sans précaution la notion d'intemporalité, ne pas historiciser l'approche du texte et

de la représentation, c'est se priver d'examiner ce jeu entre ces différentes époques qui est au cœur de la dramaturgie racinienne comme de l'anachronisme constitutive du théâtre.

II — Passer l'épreuve

A. Le temps de la préparation

a. Étudier le dossier

Le premier conseil est de lire le dossier, *vraiment* ; de regarder et d'écouter la ou les documents audio et vidéo, *vraiment*. C'est justement, avant toutes autres, la capacité du candidat à bien lire et bien comprendre qui est évaluée, c'est-à-dire, partant d'un dossier constitué autour d'un texte théâtral et de sa transposition scénique, à convoquer méthodiquement son sens de l'observation, ses savoir-faire analytiques et son art de l'interprétation pour étudier tous les documents, sans faire d'impasse, et en dégager l'intérêt dramaturgique et pédagogique. Ce que le jury attend, c'est *un examen critique de l'ensemble des documents*.

Concrètement, pour éviter de survoler le dossier, il est conseillé d'en repérer la problématique (ou de dégager une problématique possible) et de la formuler explicitement. Puis, il s'agit de mettre en perspective les documents en mettant en évidence comment chacun d'entre eux se situe par rapport à cette problématique – de relever les accords, les oppositions, les contradictions, les variations.

Il ne faut donc jamais substituer à l'examen actif et créatif du dossier la reconduction d'un discours que l'on suppose (à tort) attendu sur l'œuvre, l'auteur ou le genre. Le candidat doit se défier du psittacisme : réciter des fiches, ressasser une vulgate approximative, remâcher des clichés sont des réflexes délétères à proscrire dans le cadre du concours comme dans l'exercice de l'enseignement. Trop de candidats donnent le sentiment qu'ils disposent d'un réservoir de connaissances acquises une fois pour toutes et parfois de longue date. Il est non seulement nécessaire mais vital qu'un enseignant élabore, entretienne et construise son propre savoir en recourant à des ressources variées et sans jamais cesser de le remettre sur le métier. La recherche universitaire existe et elle a une histoire ; aucun discours institué sur tel auteur ou telle œuvre ne vaut absolument, à jamais et de toute éternité – la fréquentation régulière des ouvrages scientifiques est la garantie de la constitution d'un esprit critique en mouvement, guidé par la joie d'apprendre, dont il est possible que l'exemple soit au cœur de la relation pédagogique. Les bonnes prestations évitent de plaquer des connaissances, de partir de fiches toutes faites. Elles se font une autre idée de l'enseignement que celle qui consiste à transmettre tel quel un savoir entièrement constitué, gelé, figé en données invariables en se coupant de toute relation vivante au texte et à la mise en scène. Elles s'attachent, au contraire, à partir des objets qui sont proposés dans le dossier en les examinant avec une curiosité active et prospective ; elles pratiquent l'attitude critique comme un des beaux arts. Tel candidat commence par s'étonner que la scène de dénouement de *Désiré* contrevienne à sa propre idée reçue du théâtre de Guitry, celle d'un comique boulevardier superficiel et facile, mais délivre plutôt une cruauté douce-amère de plus haut sens qui dénuce avec virulence les rapports sociaux – excellent point de départ ! Cultiver l'étonnement permet ainsi d'éviter de reconduire sans distance une vulgate usée alors même que l'extrait littéraire et filmique a parfois été manifestement choisi pour la déplacer ou pour la rafraîchir. Le jury n'attend aucun discours dont il aurait déjà l'idée ; il attend, certes, le témoignage de savoirs et de compétences, il espère, certes, la mise en œuvre de capacités, mais il escompte surtout la délivrance d'un propos vivant qui atteste d'un point de vue informé scientifiquement et inventif didactiquement. Il peut même lui arriver de voir sa propre intelligence du texte et de la mise en scène tout à coup décentrée par l'excellence d'une analyse ou la vigueur d'une interprétation – et alors, oui, il lui arrive de prendre grand plaisir à la prestation du candidat.

b. Construire une séquence didactique

Le jury met en garde certains candidats contre l'utilisation inappropriée du vocabulaire et de certaines notions pédagogiques. Les listes formelles, vides et vaines d'objectifs généraux et de pré-

requis de l'ordre du truisme sont à proscrire : elles sonnent comme les scories d'un verbiage mal assimilé, et masquent mal, derrière la technicité supposée du lexique, la pauvreté de la réflexion didactique qui s'en remet à des automatismes mécaniques ; elles vont souvent de pair avec des séances creuses et des mises en pratique déconnectées du réel. Attention aussi au systématisme et aux limites de certaines méthodes – « faire un *brainstroming* sur le mot théâtre » ne remplace pas la conduite d'une réflexion en acte sur ce qui fait la spécificité de l'art théâtral à partir de supports rigoureusement choisis ; s'en tenir à « recueillir les ressentis » ne suffit pas à construire un savoir et une lecture active de la captation avec les élèves, ni à les former à ces gestes cognitifs décisifs que sont observer, décrire, analyser et interpréter.

« Les dossiers qui sont proposés sont très ouverts et laissent une grande liberté didactique et pédagogique »

Rapport du jury 2014.

Ce principe reste inchangé. Il est impératif de comprendre que le jury n'attend pas de séquence modèle, ni de problématique didactique définitive. Les dossiers autorisent toujours plusieurs entrées possibles, ce qui suppose de faire un choix ; ils appellent des traitements didactiques variés, laissés à l'initiative du candidat, qui est voué à être bientôt le seul pilote dans sa classe. L'on cherche justement à évaluer son autonomie et sa cohérence. Même s'il n'a pas encore connu de situations d'enseignements, il est donc fortement recommandé au candidat de se projeter dans cette situation, pour concrétiser sa réflexion didactique, et d'envisager la réalité d'une séance en classe pour adapter sa pédagogie. Ce simple exercice mental suffirait à éviter nombre de propositions aberrantes - comme celle qui consiste à proposer une séance de cinquante-cinq minutes intitulée « L'Histoire du théâtre des origines à nos jours » sans le moindre support ni projet d'actions destinés aux élèves.

La créativité pédagogique est donc valorisée : le jury apprécie la recherche par le candidat d'un accord spécifique entre les contenus à transmettre et les moyens mis en œuvre pour assurer cette transmission. Invitation est faite à chaque candidat de disposer pleinement de sa liberté, dans le cadre des contraintes explicites de l'épreuve et du respect de son esprit. Trop peu de candidats s'autorisent de cette liberté pour affûter la singularité et l'inventivité de leur approche dramaturgique, didactique et pédagogique dans l'intérêt de l'élève. Pourtant, en cours comme au théâtre, « le Diable, c'est l'ennui » (Peter Brook).

Par ailleurs, le dossier ne constitue jamais une séquence clef en main.

Du dossier à la séquence, il y a variation significative : on passe d'un dossier constitué par le jury et destiné au candidat pour qu'il le soumette à l'examen critique d'une analyse dramaturgique à une séquence didactique conçue par le candidat et destinée à l'élève en accord avec le niveau prescrit et les programmes officiels. On passe aussi de la logique dramaturgique, où la captation est au cœur du problème, à la logique pédagogique d'un enseignement de Lettres, où le texte et sa littéarité reprennent le dessus.

Le dossier et son examen critique sont donc le point d'appui, le levier d'une réflexion didactique qui tire le meilleur parti possible de l'ensemble documentaire. Une telle transposition n'est pas aisée – mais elle est au fondement de l'épreuve comme de l'enseignement du français. Les bonnes prestations montrent que c'est possible. Un candidat propose par exemple, à partir d'un dossier construit autour de la réécriture du *Petit Chaperon rouge* par Joël Pommerat, qui relie le spectacle de l'auteur-metteur en scène au conte de Perrault et à une réécriture parodique d'Alphonse Daudet, un projet de séquence intitulé « Pourquoi dire le même autrement ? », où l'examen de la question de la réécriture (parodie comprise) devient un moyen de questionner notre rapport à l'enfance et à la « mythification du quotidien ».

On ne peut donc éviter une reconfiguration conséquente du dossier. Croire qu'il s'agit seulement de distribuer aux élèves les documents tels quels dans telle ou telle séance et que son exploitation didactique peut se résumer à l'établissement d'un simple ordre d'examen relève d'une méprise profonde sur la transposition nécessaire. Tous les documents n'ont pas vocation à se retrouver

tels quels dans la séquence, ni *a fortiori* à être traités en classe et distribués aux élèves : certains sont d'évidence destinés à l'enseignant, justement pour préparer sa séquence ; ils ne sont pas les seuls à pouvoir être convoqués : il appartient au contraire à l'enseignant, une fois l'axe didactique dégagé, de réfléchir aux documents littéraires, critiques, documentaires, iconographiques ou filmés susceptibles de servir ses objectifs pédagogiques. Tout un travail de sélection didactique et de traitement pédagogique est attendu : écarter un document, en ajouter d'autres, prélever dans certains un passage ou un élément, imaginer un biais pour un traitement en classe vivant et efficace. Le candidat fabrique un projet de séquence en opérant et justifiant des choix explicites. La contrainte du niveau, de la classe et des instructions et programmes officiels joue à plein en obligeant à une adaptation commentée pendant l'exposé.

Trop de candidats procèdent de manière simpliste en oubliant, par exemple, qu'une séquence de français ne peut se contenter d'être articulée autour d'un seul texte littéraire, mais qu'au contraire, il faut bien compléter l'extrait proposé soit par d'autres extraits de la même œuvre dans le cadre d'une étude intégrale, soit par des extraits empruntés à d'autres œuvres et documents dans le cadre d'un groupement de textes.

La séquence proposée doit être intitulée. Il faut éviter les formules alambiquées, les titres à rallonge ; au contraire, privilégier la clarté. Il faut penser à un titre tel qu'il puisse être donné à la classe à laquelle est destinée la séquence.

Si la captation constitue le point d'articulation des documents et est ainsi étroitement reliée au problème dramaturgique soulevé par le dossier, le texte dramatique qui lui est systématiquement associé et dont elle est une actualisation possible, est nécessairement au fondement de la séquence didactique en cours de français. La séquence ne peut donc éluder la lecture analytique de l'extrait proposé. Il ne suffit pas de l'annoncer : il faut la mettre en œuvre. Rappelons-en la définition tirée du B.O. (Bulletin Officiel) :

« La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée. »

B.O. n° 6 du 28 août 2008 / Programmes de collège.

« La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. »

BO n° 9 du 30 septembre 2010 / Programmes de lycée général et technologique.

Trop de candidats la malmènent. Ils ne caractérisent pas l'extrait qu'ils ont à étudier (scène de retrouvailles, de duel, de révélation, de reconnaissance, de dénouement, etc.) ou le font mal. Trop nombreux sont ceux qui ne prennent pas en compte la position du spectateur par rapport à l'action dramatique (surplomb ?, surprise ?, ignorance ?). Certains ont de grandes difficultés à simplement préciser les enjeux dramatiques du texte. Repérer que la scène 2 de l'acte I d'*Hernani* est une scène à témoin caché ou que l'enjeu de la scène 2 de l'acte I de *L'École des femmes* consiste à se demander si Arnolphe parviendra à entrer chez lui ou non, peut bien sembler pourtant constituer un préalable à toute étude du texte et de sa mise en scène.

Le terme de « lecture cursive » a souvent, lui aussi, été utilisé à mauvais escient. Contrairement à la lecture analytique, elle ne propose pas une analyse collective, en classe, d'un texte ou d'une œuvre. Ses supports sont souvent des lectures complémentaires de textes ou d'œuvres complètes qui entrent en résonance avec le texte et l'œuvre étudiés en classe. L'élève est alors en autonomie. Une lecture cursive peut donner lieu à un retour en classe, mais jamais à une analyse détaillée.

Il est hautement souhaitable que la séquence comporte au moins une séance d'évaluation - à condition que celle-ci soit conforme au niveau prescrit, qu'elle sache précisément ce qu'elle

cherche à évaluer, qu'elle soit en mesure de formuler des consignes intelligibles et qu'elle propose un exercice réalisable par l'élève dans le temps imparti. Proposer d' « écrire une pièce de théâtre » ou « une note d'intention pour la mise en scène de l'œuvre intégrale » déroge manifestement à ces règles, sinon au bon sens.

Souvent les séances de recherches au CDI sont sans intérêt, trop vagues, trop peu centrées sur les objectifs nécessaires à la poursuite de la séquence. C'est dommage, tant il y a là une occasion manquée d'inventivité pédagogique. L'on ne peut s'empêcher de penser que cela est parfois significatif d'une fréquentation insuffisante du candidat des lieux de ressources irremplaçables que sont les bibliothèques : l'inanité de son projet de séance trahit son manque de familiarité avec les outils de prospection et de construction du savoir, qui lui auraient été si précieux dans sa préparation au concours et à l'épreuve.

La transposition didactique et pédagogique du dossier est donc un des endroits décisifs où se peuvent évaluer à la fois la culture critique, littéraire et artistique du candidat et ses compétences professionnelles.

c. Développer une séance

La plupart des candidats ont développé, avec justesse, une séance liée à l'analyse de la captation. C'est une solution économique, qui permet d'optimiser le temps imparti à cette analyse attendue par le jury. Notons cependant que les meilleures prestations sont celles qui ne réservent pas le recours à la captation à ce seul moment et savent varier les biais d'analyse selon les nécessités de leur propos. Nous revenons ci-dessous sur les attentes du jury concernant cette analyse.

Les candidats proposent parfois de développer une séance de langue. Le jury ne saurait le leur reprocher ; en revanche, il déplore que ces séances de langue soient souvent imprécises et servent rarement une interprétation du texte. Le jury rappelle que cette séance sera d'autant plus convaincante qu'elle entretient un rapport explicite avec les enjeux dramaturgiques et didactiques de la séquence, voire qu'elle sait s'appuyer sur un fait de langue ou de style saillant du texte proposé pour aider à sa compréhension et à son interprétation. Ainsi, consacrer une séance aux formes de l'implicite dans le début de l'extrait de *Désiré* (cf. ci-dessous) à partir d'une analyse des points de suspension et de leur « traduction » scénique est particulièrement pertinent. De même que profiter d'une séquence en classe de sixième sur la figure du monstre pour faire analyser et utiliser la périphrase en s'appuyant sur la scène 9 de l'acte II de *Cyrano de Bergerac*.

D'autres candidats prennent le temps d'exposer une séance de pratique, de mise en jeu. Ce peut être un bon choix. Mais il faut bien en mesurer les objectifs, les contraintes et la « faisabilité » dans le cadre d'un cours ordinaire de français. Il est surprenant de constater que bien peu de candidats évoquent les dispositifs institutionnels comme les modules ou l'aide personnalisée au Lycée. Ce sont pourtant de bons moyens pour la mise en place de telles séances. Ils offrent des conditions à la fois réalistes et idéales pour développer une séance de jeu, tandis qu'il peut paraître inconséquent d'imaginer 35 élèves de Seconde en « îlots » pratiquer simultanément une lecture oralisée. Le candidat doit aussi prendre garde aux compétences pédagogiques que suppose la conduite d'une telle séance. Certains prévoient de donner des consignes qu'ils seraient bien en peine de mettre eux-mêmes en œuvre : « Mettre le ton » (mais y a-t-il un « ton » proprement théâtral ? Ou un seul « ton » possible pour dire telle ou telle réplique ? Il semble plus sage de renoncer à une consigne aussi flottante) ; « mettre en scène l'extrait » (mais il faudrait préciser : avec quelles contraintes ? dans quel espace ? avec quel degré de préparation et d'élaboration ?) ; « jouer la scène » (mais encore faudrait-il signaler dans quelle visée : s'agit-il de s'échanger les répliques ? de rendre manifestes la situation dramatique et la relation entre les personnages ? de faire exister l'espace fictif ?). Dans l'ampleur et dans l'imprécision de ces consignes, il y a de quoi déconcerter un élève et rendre l'exercice impraticable. Sans prétendre savoir diriger des acteurs, il est possible de formuler des consignes à la fois plus réalistes et plus claires. Les notions d'adresse, d'acte de langage, de situation dramatique, peuvent être ici d'un bien meilleur recours - elles permettent en outre un panel de variations, qui sont bien plus productives pour ouvrir par la mise en jeu un champ interprétatif. La question de l'évaluation de telles séances de pratique est trop souvent évacuée, sous prétexte que

« le jeu, ça ne se note pas ». D'une part, c'est confondre évaluer et noter ; d'autre part, c'est éviter de réfléchir aux critères d'évaluation de telles séances, qui est pourtant un moyen sûr d'en affûter la valeur didactique et pédagogique.

Parce qu'ils mesurent peut-être mieux les compétences que nécessite une mise en jeu des élèves, beaucoup de candidats privilégient les séances de « mise en voix » ou de « lecture expressive » dont la finalité affichée est un travail sur la langue. C'est notamment presque systématiquement le cas dès lors que le texte est versifié. Pourtant, les séances de « travail sur l'alexandrin » sont trop souvent techniques. Faire un travail purement métrique autour du « e muet » ou de la diérèse rend inepte le recours à l'oralisation du texte. Il est préférable de s'intéresser à la manière de dire et de faire dire le vers à des élèves d'aujourd'hui, de le rendre vivant et de jouer en classe avec les contraintes imposées par la versification de Corneille, de Racine ou de Molière, qu'il serait judicieux de différencier - c'est montrer en acte que l'alexandrin est aussi affaire de respiration, de souffle, de rythme, la trace écrite de toute une physicalité expressive propre à tel ou tel dramaturge que seule la mise en bouche et en voix permet d'actualiser, de rendre sensible et par là intelligible.

Dans tous les cas, le candidat gagnera à ne jamais perdre de vue que pour l'élève jouer et comprendre doivent aller de pair puisqu'il s'agit toujours d'*interpréter* : que la mise en jeu soit un préalable à la compréhension du texte ou qu'elle en soit la concrétisation et la manifestation en acte, elle est un outil pédagogique efficace quand elle sait allier la joie ludique et le sérieux de l'analyse, et transmuter un savoir en plaisir et un plaisir en savoir.

B. L'exposé

a. Structurer son exposé et maîtriser le temps

L'exposé, comme rappelé plus haut, se déroule en trois temps équivalents : l'examen critique du dossier, la présentation de la séquence didactique, le développement d'une séance.

Il faut d'abord proposer une synthèse claire et concise de l'examen mené pendant la préparation, articulée autour d'un problème nettement défini et clairement énoncé. Très rares sont les prestations correctement introduites. Présenter le dossier, ce doit déjà être un acte d'analyse. Passer en revue les documents dans l'ordre où les donne le dossier, comme le font les candidats, n'apporte rien au propos : c'est encore de la paraphrase. Il est plus pertinent de montrer en quoi les documents permettent de dégager une problématique dramaturgique énoncée clairement et de situer chacun d'entre eux par rapport à elle, en les classant et les mettant en perspective. Le jury recommande d'éviter le catalogue des questions et enjeux soulevés par le dossier dans la mesure où cela devient souvent une méthodologie qui tourne à vide, qui n'est ni opérante, ni pertinente, notamment parce qu'elle place sur un même plan tout un matériau qu'il faudrait hiérarchiser. Il est donc indispensable de faire émerger la cohérence profonde du dossier (qui ne peut pas simplement être réduite à la présence d'une œuvre) afin de formuler une problématique. La formulation de cette problématique doit être le point de départ de l'exposé.

La présentation de la séquence didactique constitue un moment distinct mais pas indépendant de l'examen critique du dossier. Il faut articuler explicitement les trois étapes de l'exposé. C'est un problème dramaturgique posé par le dossier qui conduit au dégagement d'un axe didactique pertinent pour l'élaboration d'une séquence, laquelle amène au développement d'une séance emblématique.

Faut-il consacrer systématiquement le développement de sa séance à l'analyse de la captation ? La solution est certes économique, mais quand elle est mécanique et systématique, elle conduit trop souvent à différer, voire à reléguer et expédier, la manipulation du document vidéo, à esquiver la réflexion sur la multiplicité des usages possibles pendant l'exposé et dans le cours de la séquence.

Conclure n'est pas un luxe - trop de candidats interrompent leur exposé plutôt qu'ils ne le concluent. Une bonne conclusion doit pourtant pouvoir dresser le bilan de l'étude du dossier et de l'exposé pédagogique en reliant l'enjeu qui leur est propre à ceux plus généraux et plus essentiels

encore de l'enseignement du théâtre, de la transmission de l'esprit critique et de l'appétence pour l'art.

Si, pour la plupart, les candidats posent avec raison leur montre devant eux, ils ne doivent pas oublier de la regarder régulièrement.

b. Maîtriser son discours

Cela n'aura échappé à personne : c'est une épreuve orale. Il ne peut être question pour le candidat de lire ses notes sans lever la tête ni regarder ses interlocuteurs. Il lui revient de tenir compte de la présence du jury auquel son exposé est destiné, et d'ajuster son adresse en évitant de confondre le jury avec des élèves et la situation de l'exposé avec celle d'un cours en classe complète. S'il est nécessaire de se projeter dans la situation concrète de l'enseignement du français pour élaborer une séquence didactique pertinente et mettre en œuvre des ressources pédagogiques efficaces, il est contreproductif de la (sur)jouer. Rappelons aussi que pour n'être pas encore professeur en situation, le candidat n'est plus étudiant en formation ni, *a fortiori*, élève passant un examen. Une épreuve de concours peut, elle aussi, s'apparenter à un jeu codé où le succès se mesure à la conscience exacte de son rôle et à la justesse de sa mise en acte - interpellé le jury pendant l'exposé, le questionner pendant l'entretien ne convient pas ; la correction de la présentation, de la tenue et de la langue sont de mise. Certains candidats se croient autorisés à utiliser une langue relâchée ; il est recommandé au contraire de proscrire les abréviations (« prof », « dissert »), d'éviter des expressions comme « le passage est rigolo », par exemple, de se défier des tics de langage qui conduisent, autre exemple, à proposer une « petite » séquence où l'on développe une « petite » séance de langue avant de procéder à une « petite » évaluation. Nous recommandons aux candidats de revoir la formulation syntaxique des interrogatives, directes et indirectes. Rappelons que ce concours vise à recruter des enseignants : les candidats doivent montrer leur aptitude à s'exprimer distinctement, à parler suffisamment fort (sans excès non plus !), à articuler, à adopter un débit régulier - et si possible, par la force de conviction de leur propos, la vivacité de leurs analyses et la tonicité de leur prise de parole, à être plaisants à écouter.

Maîtriser son discours, c'est aussi être capable d'en assurer le niveau d'exigence lexicale, notionnelle et scientifique conforme aux attentes du jury.

Le jury attire une nouvelle fois l'attention sur le danger d'une approche systématique et formelle du texte littéraire en général, et du texte théâtral en particulier. Certaines démarches stéréotypées, qu'elles soient suggérées à l'élève ou mises en œuvre par le candidat, surtout quand elles ne sont pas reliées à un projet interprétatif, s'avèrent peu productives : recueillir les informations relatives à l'intrigue d'une scène d'exposition, relever les types de comique, faire la liste des registres, relever des champs lexicaux. Ces démarches, si elles ne sont pas prohibées, suffisent rarement à analyser et interpréter en profondeur un texte théâtral, presque jamais à en dégager l'intérêt proprement dramaturgique. En revanche, il est plus pertinent d'explicité la situation dramatique, d'examiner les actes de langage, d'interpréter le jeu des non-dits, de prendre en compte la présence d'un personnage muet ou caché.

Dans tous les cas, il faut à tout le moins maîtriser les outils d'analyse que l'on convoque. Trop souvent, les notions flottent. Le jury a pu relever des erreurs récurrentes sur des termes simples comme « monologue » (qui n'est pas un synonyme de tirade et qu'il est important de distinguer du soliloque), « exposition » (qui n'est pas un incipit et ne coïncide pas obligatoirement avec la première scène uniquement). Dans nombre de prestations, les notions de genre et de registre sont particulièrement floues. Rappelons que la tragédie et la comédie sont du côté du genre, que le genre correspond à une typologie, certes assez variable, mais qu'il est indéniable que le genre s'intéresse à la forme, aux caractéristiques, au fonctionnement commun d'un ensemble d'œuvres. Les registres, quant à eux, se placent du côté de la réception et se combinent dans un texte. Tragédie et tragique ne sont donc pas synonymes, pas plus que poésie et lyrique.

« Un des rôles spécifiques de la littérature et des arts est d'exprimer et de fixer des émotions et des mouvements de sensibilité qui ne s'expriment pas dans les langages scientifiques ou utili-

taires et qui, par les langages artistiques et par l'art du langage, peuvent être échangés même à grande distance dans le temps et dans l'espace. L'un des objectifs de l'enseignement du français au lycée est de donner aux élèves un accès conscient à ces échanges constituant une ouverture sur un patrimoine humain qui dépasse les frontières des aires linguistiques.

Les registres sont la manifestation par le langage de ces grandes catégories d'émotions et de mouvements de sensibilité. »

Accompagnement des programmes de français, septembre 2001

Parce qu'elle se place au niveau de la réception, la notion de registre peut être mise en œuvre avec grand intérêt si l'on évite de l'assimiler au relevé plus ou moins laborieux de tel ou tel procédé : il arrive par exemple qu'une mise en scène fasse varier significativement le registre d'une scène.

L'analyse du registre comique a particulièrement été malmenée et les candidats se sont bornés à plaquer une grille traditionnelle des comiques de mots, de gestes, de situation, etc., et à ne réclamer des élèves qu'un travail de remplissage de cases de ladite grille dont il n'est pas sûr qu'il construise la moindre compréhension effective de la scène. Le rapport de l'an passé précisait déjà que « le candidat ne doit pas perdre de vue que, très souvent, des éléments du dossier offrent des informations, des approches, des angles et même des interprétations précises pour l'analyse du texte et de la captation ». Par exemple, un dossier invite à analyser le comique dans un extrait de *La Dame de chez Maxim* de Feydeau. Les éléments du dossier proposent notamment de s'intéresser, dans le texte comme dans la captation, à la manière dont les espaces entrent en collision, au décalage social entre les personnages, à la prolifération mimétique du geste du personnage de la Môme Crevette. Il paraît plus pertinent de montrer comment ces éléments sont sources de comique dans le texte et la captation proposés que de lister les sempiternels comiques de caractères, de gestes, de mots et de situations.

Les candidats prévoient souvent de rappeler à leurs élèves le « vocabulaire du théâtre » - mais est-il si pertinent de prévoir en classe de Première une « séance de rappel » pour définir les termes d'acteur, de metteur en scène et de didascalie ? En revanche, la maîtrise d'un vocabulaire usuel propre à l'art du théâtre peut sembler insuffisante. Il est surprenant de constater la méconnaissance de termes aussi courants que « répétition », « programme », « travail à la table », « collaborateur artistique », « dramaturge », « régisseur », « dossier de presse », « relations publiques », « note d'intention », etc. Là encore, le recours à des dictionnaires s'impose.

Il est un bon usage de la culture théâtrale – et un mauvais. Des références gratuites et inutiles à des metteurs en scène, des auteurs ou des théoriciens du théâtre, le plus souvent mal à propos, desservent l'exposé du candidat. Il convient d'éviter le « *name dropping* » ou la pratique plus ou moins élégante de raisonnements en escalier pour placer telle ou telle référence jugée savante. Le bon usage postule au contraire de convoquer ses connaissances et sa familiarité avec les arts scéniques à juste titre et à point nommé.

Correction de la langue et de la tenue, sûreté des savoirs, fiabilité des compétences, authenticité de la culture : ce sont en effet les qualités qu'est en droit d'attendre un jury de Capes de ceux qui se destinent au métier d'enseigner.

c. Exploiter la captation

L'analyse de la captation constitue un moment essentiel de la prestation du candidat. Dès le premier rapport de l'épreuve, le jury notait :

« Nous rappelons qu'au cours de l'exposé la captation doit être utilisée et commentée. Le candidat ne peut se contenter de références allusives. Il aura recours au visionnage de courtes séquences. Il pourra faire des arrêts sur image. Il devra pouvoir faire l'épreuve de sa capacité à commenter lui-même avec précision les choix du metteur en scène et leurs significations. »

Trop de candidats persistent encore à ne pas l'analyser du tout, à n'en rien montrer au jury (ou, au contraire, à la lui montrer en intégralité sans commentaire). L'exercice suppose de manipuler avec une dextérité suffisante l'outil informatique et vidéo mis à la disposition du candidat. La maîtrise de la dimension modestement technique de l'exercice peut nécessiter un entraînement ; mais elle est exigible et elle est incontournable dans la perspective d'un enseignement qui ne pourra, de toute façon, se priver de cette nécessaire ressource pédagogique : les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement).

Nous rappelons le statut de la captation : elle ne doit pas être analysée comme un objet filmique. Même s'il est indéniable que la réalisation peut être signifiante, il n'en reste pas moins que le candidat doit s'interroger sur les partis pris de la représentation scénique du texte et non sur ceux de la captation vidéo de celle-ci, qui n'obéissent pas toujours à des attendus dramaturgiques pertinents.

La manipulation de la vidéo est déjà un acte analytique et interprétatif. Il est vivement déconseillé de laisser se dérouler la séquence filmée en se contentant d'indiquer approximativement la situation dramatique, de relever les déplacements ou de commenter vaguement l'action à grand renfort de psychologie rudimentaire dans une sorte de doublage bavard et parasite – la paraphrase existe aussi pour des documents filmés, et elle est à proscrire. L'écueil symétrique de la fragmentation à outrance du document en extraits si ponctuels et si peu reliés entre eux qu'ils ne construisent aucune interprétation d'ensemble est à éviter. Il vaut mieux choisir des moments, pratiquer l'arrêt sur image (un plan d'ensemble pour analyser la scénographie, un gros plan pour isoler un détail signifiant, un plan large pour commenter la disposition des corps). Si paraphraser est donc interdit, décrire – exactement, précisément – est une première étape nécessaire et souvent primordiale de l'analyse et un support solide d'interprétation.

Une erreur majeure et hélas récurrente consiste à penser qu'une analyse peut se contenter d'observer la 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 illustration 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. Le candidat doit pouvoir exposer le travail dramaturgique qui préside à cette mise en scène. Le jury rappelle que si l'analyse de la captation est précieuse, c'est parce qu'elle est un excellent moyen de faire comprendre aux élèves le fonctionnement singulier du texte théâtral qui contient en lui les potentialités de la représentation, et de mettre en place très concrètement la notion de « texte troué », définie par Anne Ubersfeld, citée à de très nombreuses reprises.

Il faut conduire jusqu'au bout et clairement l'analyse et l'interprétation que l'on prétend réclamer de l'élève : dire comment la séance de visionnage de la captation va se dérouler, c'est très bien, même si ce n'est pas l'essentiel. Il faut surtout exposer ce que l'on souhaite montrer et faire apparaître de littérairement et dramaturgiquement pertinent sans se contenter d'un « on analysera la scénographie », d'un « on demandera aux élèves d'analyser les costumes », ou « comment le personnage se caractérise », ou encore « quels lieux sont représentés », ou bien encore « quels costumes sont utilisés ». Se limiter aux effets d'annonce est inacceptable. Il faut pouvoir expliciter précisément les réponses attendues.

C. L'entretien

Pendant l'entretien, outre la vérification de la compréhension du dossier et de ses enjeux, le jury s'assure de la capacité du candidat à se projeter dans une situation de classe, dans une situation de transmission et plus largement dans un établissement scolaire et dans l'institution nationale de la République.

Le jury incite les candidats à ne pas se démobiliser pour ce second temps de l'épreuve – moment aussi décisif que le premier dans l'évaluation finale. Il lui est certes relié, dans la mesure où son point de départ est constitué par l'exposé du candidat. Sans constituer une reprise à proprement parler, l'entretien revient toujours sur l'examen critique des documents et sur leur exploitation didactique. Mais il a sa logique propre et il arrive que des prestations de qualité rehaussent un exposé maladroit ou un peu confus en témoignant d'aptitudes relationnelles, de souplesse intellectuelle, de compétences professionnelles et d'une culture vivante. Inversement, l'entretien constitue une épreuve de vérité pour des candidats trop prisonniers de leurs fiches de cours, dont l'exposé s'avère formaliste.

Les candidats qui tirent un bon parti de ce second moment sont ceux qui font preuve de réactivité. L'entretien permet alors d'éclaircir ou d'approfondir ce qui paraissait imprécis ou superficiel lors de l'exposé. Le jury apprécie particulièrement qu'un candidat prenne le temps de construire une réflexion face à un questionnement qui ne vise pas à le déstabiliser mais, précisément, à solliciter sa capacité à réagir et à penser. Rappelons qu'un élève se prive rarement de poser des questions, et qu'elles sont souvent bonnes, c'est-à-dire déstabilisantes – de sorte que l'on peut attendre d'un apprenti professeur qu'il se prête volontiers à cet échange. Le jury est susceptible d'évoquer la culture du candidat dans le domaine du spectacle vivant aujourd'hui. C'est ici qu'une familiarité authentique avec la scène contemporaine sera valorisée.

Il arrive qu'un entretien tourne à la conversation, qu'une sorte d'émulsion se produise entre le jury et le candidat, où, tout à la joie de penser et d'échanger, l'un et l'autre s'égayent à proposer une analyse ou une interprétation, se réjouissent d'une référence théorique qui déploie soudain son éclaircissement, s'émeuvent au souvenir d'un moment de spectacle poignant. C'est en général un très bon signe – celui, sans doute, que le théâtre et son « gai savoir » (Dario Fo), comme l'Ange, passent.

SYNTHÈSE DES ATTENTES

L'EXPOSÉ :

Utilisation du dossier :

- utilisation de l'ensemble du dossier pour l'exposé de son examen critique ;
- analyse problématisée du dossier pour en faire ressortir les enjeux dramaturgiques ;
- analyse des rapports entre les documents (oppositions, points communs, contradictions) ;
- références à d'autres documents qui permettraient de corroborer ou d'élargir la réflexion.

La séquence :

- transposition didactique du dossier : sélection, reconfiguration ;
- présence d'un projet de séquence intitulé ;
- la séquence est cohérente ;
- la séquence n'est pas trop longue ;
- la séquence est réalisable.

Méthode :

- proposition d'une entrée possible dans l'œuvre étudiée en lecture intégrale ou dans le cadre d'un groupement de textes ;
- la proposition est cohérente par rapport aux questions soulevées par le dossier ;
- présentation détaillée d'une séance de cours ;
- la captation est au centre de la réflexion ; elle est utilisée et fait l'objet d'une analyse précise ;
- les liens entre texte et représentation sont soulignés.

L'ENTRETIEN :

Retour sur l'exposé / précisions sur :

- l'appropriation didactique et la problématisation du dossier ;
- les enjeux dramaturgiques ;
- le texte source et la compréhension de sa situation et de ses enjeux dramatiques ; sa lecture analytique ;
- l'analyse de la captation ;
- le projet de séquence ;
- les séances (objectifs, contenus, démarches pédagogiques, mise en place concrète, etc.).

Culture théâtrale :

- connaissances : histoire du théâtre, approche dramaturgique du texte théâtral, etc. ;
- maîtrise du lexique spécifique à l'analyse du théâtre ;
- culture authentique et vivante ; expérience de spectateur.

Connaissances institutionnelles :

- les instructions officielles ;
- les programmes d'enseignement ;
- le métier d'enseignant et sa réalité ;
- le fonctionnement d'un établissement scolaire ;
- les cadres administratifs et juridiques ;
- les obligations, droits et devoirs des enseignants ;
- les obligations, droits et devoirs des élèves.

Aptitudes à l'expression orale et à la communication :

- langage soutenu ;
- lexique adapté et maîtrisé ;
- adresse au jury ;
- qualités relationnelles.

III — ÉTUDE DE CAS

Les deux premiers rapports ont présenté quatre³, puis deux sujets⁴, qui donnent une idée exacte de leur conformité aux programmes du collège et du lycée, du large panel de théâtralités auxquelles le candidat peut être confronté. Les deux sujets proposés ci-dessous (Anton Tchekhov, *La Cerisaie* et Sacha Guitry, *Désiré*) ont pour fonction de confirmer cette ouverture des possibles aux siècles, esthétiques et registres les plus divers en même temps que d'amorcer de légères inflexions dans la constitution des dossiers. En effet, les sujets ne sont pas des objets figés une fois pour toutes. Organisés autour d'une captation (au moins) et d'un texte « premier », ils proposent aussi des documents en contrepoint ou en décalage, comme autant d'invitations à ouvrir le champ de la réflexion didactique et à construire des séquences élargies dans le cadre des programmes en vigueur.

L'on sera notamment attentif, dans le sujet sur *La Cerisaie* de Tchekhov, à la présence d'un document – le texte d'Annie Ernaux – qui décadre l'axe d'analyse du dossier dans la mesure où il n'est pas seulement relié au problème dramaturgique de l'actualisation par la mise en scène de Françon du texte de Tchekhov mais procède aussi par écho, résonance – et permet potentiellement d'ouvrir à la réflexion didactique d'autres champs d'exploration. Dans le sujet sur *Désiré* de Sacha Guitry, le jury attire l'attention sur le fait que l'extrait de la captation d'une mise en scène du texte, si elle est systématique, ne constitue pas forcément l'unique type de document vidéo ou sonore offert à la sagacité du candidat. En proposant en regard des autres documents et de la mise en scène de Serge Lipszyc, l'ouverture du film de Sacha Guitry adapté de sa propre pièce, le sujet ouvre des pistes dramaturgiques et didactiques sur les rapports entre littérature, cinéma et théâtre ou sur la place et la figure de l'auteur sur la scène de théâtre ou l'écran de cinéma.

Sujet 1

DOSSIER :

DOCUMENT 1 : Anton Tchekhov, *La Cerisaie* (1904), extrait de l'acte III traduit du russe par André Markowicz et Françoise Morvan, Actes Sud, « Babel » et captation : extrait de la mise en scène d'Alain Françon au Théâtre National de la Colline (2009). Lopakhine, Iermolaï Alexeevitch, marchand : Jérôme Kircher ; Ranevskaïa, Lioubov Andreevna : Dominique Valadié ; Simeonov-Pitchtchik, Boris Borissovitch, propriétaire terrien : Philippe Duquesne ; Trofimov, Piotr Sergueevitch, étudiant : Pierre-Félix Gravière ; Ania, fille de Ranevskaïa, 17 ans : Noémie Develay-Ressiguier.

DOCUMENT 2 : Anton Tchekhov, *Correspondance* dans l'édition Actes Sud, « Babel » de *La Cerisaie* établie par André Markowicz et Françoise Morvan, pages 137 à 167.

DOCUMENT 3 : Annie Ernaux, *Le vrai lieu*, Entretiens avec Michelle Porte, NRF Gallimard, 2014, pages 16 et 23.

DOCUMENT 4 : Georges Banu, *Notre théâtre, La Cerisaie*, Actes Sud, 1999, pages 27-28.

DOCUMENT 5 : Chantal Jaquet, *Les Transclasses ou la non-reproduction*, PUF, 2014, pages 156 à 163.

DOCUMENT 6 : Document iconographique : *La Cerisaie*, image extraite de la mise en scène de Stéphane Braunschweig, théâtre de Gennevilliers, 1992. Ania (Alexandra Scicluna) consolant Lioubov (Flore Lefebvre de Noëttes) à la fin de l'acte III.

³ Eschyle, *L'Orestie : Les Euménides* ; Shakespeare, *Le Roi Lear* ; Molière, *Dom Juan* ; Joël Pommerat, *Ma Chambre froide*.

⁴ Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro* et Edward Bond, *Rouge noir et ignorant*.

SUJET :

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (extrait de captation, textes, document iconographique), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions dramaturgiques posées en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de lycée.

DOCUMENT 1 : Anton Tchekhov, *La Cerisaie* (1904), extrait de l'acte III traduit du russe par André Markowicz et Françoise Morvan, Actes Sud, « Babel » et captation : extrait de la mise en scène d'Alain Françon au Théâtre National de la Colline (2009). Lopakhine, Iermolaï Alexeevitch, marchand : Jérôme Kircher ; Ranevskaja, Lioubov Andreevna : Dominique Valadié ; Simeonov-Pichtchik, Boris Borissovitch, propriétaire terrien : Philippe Duquesne ; Trofimov, Piotr Sergueevitch, étudiant : Pierre-Félix Gravière ; Ania, fille de Ranevskaja, 17 ans : Noémie Develay-Ressiguiet.

La propriété familiale de Gaev et sa sœur Lioubov, dotée d'une magnifique cerisaie, est devenue très chère à entretenir ; elle doit être mise en vente aux enchères. Gricha, le fils de Lioubov, est mort noyé accidentellement dans l'étang du parc ; il est enterré dans le jardin. Lopakhine, descendant de serf devenu riche marchand, attaché à la famille, a tenté de sauver la propriété en proposant de la lotir et de la louer après avoir abattu les cerisiers. Lioubov et son frère n'ont pas réagi. Durant l'acte III, un dernier bal est organisé dans la maison en même temps que se déroule, hors scène, la vente, à laquelle est parti assister Lopakhine. Celui-ci revient juste avant le début de l'extrait pour annoncer qu'il a remporté la vente aux enchères et qu'il est désormais le propriétaire du domaine. L'acte IV sera celui du départ de Lioubov et des siens.

« ACTE III

(...)

PICHTCHIK. Alors, la vente ? Raconte, enfin !

LIOUBOV ANDREEVNA. La cerisaie, elle est vendue ?

LOPAKHINE. Elle est vendue.

LIOUBOV ANDREEVNA. Qui l'a achetée ?

LOPAKHINE. Moi.

Pause.

Lioubov Andreevna est écrasée ; elle tomberait si elle ne se trouvait pas près du fauteuil et de la table. Varia détache les clés de sa ceinture, les jette sur le sol, au milieu du salon, et sort.

C'est moi qui l'ai achetée ! Attendez, messieurs-dames, soyez gentils, tout se mélange dans ma tête, j'ai du mal à parler... (*Il rit.*) On arrive à la vente, il y avait déjà Deriganov. Leonid Andreitch, il n'avait que quinze mille, Deriganov, d'entrée de jeu, en plus de la dette, il met trente. Je vois le coup, je me jette contre lui, je mets quarante. Lui, quarante-cinq. Moi, cinquante-cinq. Lui, donc, il monte par cinq, moi par dix... Bon, on a vu la fin. En plus de la dette, j'ai mis quatre-vingt dix, j'ai emporté le morceau. Maintenant la cerisaie est à moi ! À moi ! (*Il éclate de rire.*) Mon Dieu, Seigneur, la cerisaie – à moi ! Dites-moi que je suis ivre, que je suis fou, que c'est moi qui me figure tout ça... (*Il tape des pieds.*) Ne vous moquez pas de moi ! Si mon père et mon grand-père se levaient de leur tombe, s'ils voyaient cette aventure, leur Iermolaï, qu'ils connaient, le Iermolaï qui savait à peine lire, qui courait pieds nus en plein hiver, oui, ce même Iermolaï a acheté un domaine qui est le plus beau du monde. J'ai acheté le domaine où mon père et mon grand-père étaient esclaves, où ils n'avaient même pas le droit d'entrer à la cuisine. Je dors, ou c'est juste un mirage, une impression... C'est le fruit de votre imagination, couvert par les ténèbres de l'inconnu... (*Il ramasse les clés, sourit avec tendresse.*) Elle a jeté les clés, elle veut montrer qu'elle n'est plus la patronne ici... (*Il fait tinter les clés.*) Bah, ça ne fait rien.

On entend l'orchestre qui s'accorde.

Eh, les musiciens, jouez, j'ai le désir de vous entendre !

Venez tous regarder comment Iermolaï Lopakhine va entrer à la hache dans la cerisaie, comment les arbres vont tomber par terre ! On les construira, les datchas, et nos petits-enfants verront ici une vie nouvelle !... Allez, musique !

La musique résonne, Lioubov Andreevna s'est affaissée sur une chaise et pleure amèrement. (Avec reproche.) Pourquoi, mais pourquoi ne m'avez-vous pas écouté ? Ma pauvre amie, ma bonne amie, c'est fini, maintenant. *(Avec des larmes.)* Oh, vivement que tout ça soit passé, oh, vivement qu'elle change, d'une manière ou d'une autre, notre vie mal fichue, malheureuse !

PICHTCHIK *(il le prend par le bras ; à mi-voix)*. Elle pleure. Allons dans la salle, qu'elle reste un peu seule... Allons, viens...

Il le prend par le bras et le conduit dans la salle.

LOPAKHINE. Qu'est-ce qu'il y a ? En mesure, la musique ! Que tout soit à mon désir ! *(Avec ironie.)* Place au nouveau maître, place au propriétaire de la cerisaie !

(Il pousse le guéridon par mégarde, et manque de faire tomber le candélabre.) Je peux payer pour tout !

Il sort avec Pichtchik.

Il n'y a personne dans la salle et le salon, à part Lioubov Andreevna, assise, recroquevillée, qui pleure amèrement. La musique joue en sourdine. Anna et Trofimov entrent à pas pressés. Anna s'approche de sa mère et s'agenouille devant elle. Trofimov reste à l'entrée de la salle.

ANIA. Maman !... Maman, tu pleures ? Ma bonne, ma chère, ma gentille maman, ma belle maman, je t'aime... je te bénis. La cerisaie est vendue, elle n'existe plus, c'est vrai, c'est vrai, mais ne pleure pas, maman, tu as encore la vie devant toi, tu as ton âme, si bonne, si pure... Partons ensemble, partons, ma gentille maman, partons d'ici !... Nous planterons une nouvelle cerisaie, plus somptueuse encore, tu la verras, tu comprendras, et une joie tranquille, profonde, descendra sur ton âme, comme le soleil à l'heure du soir, et tu pourras sourire, maman ! Partons, ma douce ! Partons !...

RIDEAU »

DOCUMENT 2 : Anton Tchekhov, *Correspondance* dans l'édition Actes Sud, « Babel » de *La Cerisaie* établie par André Markowicz et Françoise Morvan, pages 137 à 167.

Lettre de Tchekhov à sa femme, 21/09/1903 : « ... Le dernier acte sera joyeux, c'est toute la pièce qui est joyeuse, frivole... »

Lettre de Tchekhov à sa femme, 14/10/1903 : « Lioubov sera jouée par toi - parce qu'il n'y a personne d'autre. Elle s'habille sans luxe, mais avec beaucoup de goût. Intelligente, très bonne, distraite ; caressante avec tout le monde, toujours le sourire. [...] Lopakhine [sera joué par] Stanislavski. »

Lettre de Tchekhov à sa femme, 30/10/1903 : « Le rôle de Lopakhine est un rôle central. S'il ne réussit pas, c'est toute la pièce qui rate. Lopakhine ne doit pas être joué par un braillard, il ne doit pas être obligatoirement un marchand. C'est un homme doux. »

Lettre de Tchekhov à Stanislavski, 30/10/1903 : « Lopakhine, certes, est un marchand, mais c'est un honnête homme à tous les sens du terme, il doit se tenir avec dignité, avec éducation, sans petitesse, sans esbroufe, et il me semblait donc que ce rôle, central dans la pièce, vous l'auriez tenu brillamment. [...] En choisissant un acteur pour ce rôle, il ne faut pas oublier que Lopakhine est aimé par Varia, une jeune fille grave et pieuse; jamais elle n'aurait aimé un petit koulak. »

Lettre de Tchekhov à Stanislavski, 05/11/1903 : « La maison doit être grande, imposante ; [...] pas le genre de maison que louent les estivants ; ces maisons-là, d'habitude, on les démolit, et on en reprend les matériaux pour construire des datchas. [...] Quand on achète ce genre de maisons, on se dit : il est plus simple, et moins coûteux, de construire une maison neuve plus petite que de réparer celle-ci. »

DOCUMENT 3 : Annie Ernaux, *Le vrai lieu*, Entretiens avec Michelle Porte, NRF Gallimard, 2014, pages 16 et 23.

« C'est difficile de parler d'une maison. On sait ce qu'elle représente quand on l'a perdue, quand on ne peut plus y entrer parce qu'elle n'est plus la vôtre. J'ai toujours ressenti cette souffrance

par rapport aux maisons que j'ai habitées, de les revoir et de ne plus pouvoir y entrer. Et la mélancolie de me dire: ce n'est pas la peine d'y entrer puisque tout sera changé, que j'en voudrai aux nouveaux occupants... Chaque fois que je suis retournée là où j'ai vécu, j'ai pensé que c'était une erreur. Il faut se contenter de la mémoire, c'est là où sont réellement les choses, nulle part ailleurs. Je crois que tout le monde sent ça. Il y a une forme de désespoir particulier à revoir une maison où on a vécu et à ne plus voir qu'une carcasse, finalement... Mais la souffrance ne vient pas de la perte des murs, même si ça en fait partie, elle vient de la perte de ce qui a eu lieu là, de ce qui y a été vécu, de ce qu'on a aimé, des gens qui ont été là. [...]

Vivre aujourd'hui dans cette maison-ci, grande, isolée des regards, tournée vers l'Oise, les étangs, ça a quelque chose du rêve accompli, bien sûr. [...] Cette maison-là, elle n'est pas située dans n'importe quel lieu, elle est entre ville et campagne, à la lisière d'une ville qui n'a pas la même population, ni les mêmes déterminismes sociaux qu'une ville traditionnelle. En un sens, par sa situation, elle représente, « accomplit », la trajectoire d'une transfuge de classe. Et d'aspect extérieur, elle n'est pas belle, plutôt de « mauvais goût », avec sa façade qui ressemble à un gâteau à trois tranches : un rez-de-chaussée en meulière, un étage en crépi et un autre en brique, un toit trop plat. Une maison baroque, construite juste après la guerre, sans doute celle d'un parvenu. Moi aussi, d'une certaine façon, je le suis. [...]

DOCUMENT 4 : Georges Banu, *Notre théâtre, La Cerisaie*, Actes Sud, 1999, pages 27-28.

« Faut-il représenter la cerisaie ? C'est l'interrogation, décisive. Faut-il ou non représenter les fantômes ? Doit-on incarner, charger de visible l'invisible ? Monique Borie, dans un livre [*Le Fantôme ou le théâtre qui doute*] qu'elle consacre à cette alternative, défend l'impact de la matière et du fantôme qui se montre. Le verger confronte le metteur en scène au même défi. Mais les solutions avancées ne seront jamais seulement personnelles, car elles portent la marque des combats esthétiques, des refus d'une époque ou de ses affirmations. La mise en scène se situe au cœur de ces conflits qui conduisent à des réponses contrastées à la question de ce fantôme collectif qu'est le verger.

Stanislavski laisse apparaître des bouts de cerisiers dans le cadre des fenêtres, mais, par-delà cette solution modestement évocatrice, il intègre, discrètement, sur les murs de la maison, des fleurs et des troncs frêles : la cerisaie est expérience subjective [...] ; [puis], par une sorte de crispation antinaturaliste, on cessa de montrer la cerisaie pour la rendre simplement mentale. [...]

[Plus tard], métaphoriquement, Strehler et son scénographe Damiani l'ont convertie en voile couvert de feuilles mortes qui surplombait salle et scène confondues. [...]

DOCUMENT 5 : Chantal Jaquet, *Les Transclasses ou la non-reproduction*, PUF, 2014, pages 156 à 163.

« Le transclasse [ou transfuge de classe] porte deux mondes en lui et il est habité par une dialectique des contraires sans être assuré que les opposés puissent composer et que les oscillations puissent déboucher sur un équilibre. Cette coïncidence des contraires est au principe de ce que le sociologue Pierre Bourdieu nomme l'*habitus* clivé. [...] Condamné au grand écart entre des univers souvent incompatibles, un transclasse est nécessairement travaillé par des contradictions ouvertes ou souterraines. Il est passé de l'autre côté de la barrière et il appartient désormais au monde des dominants, tout en ayant vécu et partagé l'histoire des dominés. Il fait l'expérience de la lutte des classes en lui [...] et est pris] dans la logique du « ni ni » ou du « à la fois, à la fois ». Il n'est ni tout à fait prolétaire ni tout à fait bourgeois, puisqu'il n'est plus exactement ce qu'il a été et n'est pas entièrement ce qu'il est devenu. [...]

Il oscille ainsi [à l'égard de son milieu d'origine] entre des formes de honte et de mépris et une certaine fierté et fidélité : [...ses] comptes [avec lui] ne sont jamais définitivement soldés [...].

A l'égard [de son] milieu d'arrivée, ses sentiments peuvent être tout aussi antithétiques et mitigés. Partagé entre [...] l'admiration devant la distinction et la colère face à l'arrogance, le transclasse est agité par les remous de mouvements opposés d'attraction et d'hostilité, [...] simultanément travaillé par un sentiment d'illégitimité et l'assurance de posséder une vraie légitimité puisqu'il doit sa place à son seul mérite et non à un privilège de naissance. [...]

Compte tenu d'une complexion particulièrement marquée par la *fluctuatio animi*, le trans-
classe sera très vite enclin à être blessé ou blessant et risque d'être perçu comme susceptible ou
agressif s'il n'y prend garde. Il peut se voir [reprocher] un caractère colérique ou ombrageux comme
s'il s'agissait d'un trait de personnalité alors qu'il s'agit d'une disposition liée à une situation. [...] »

DOCUMENT 6 : Document iconographique : *La Cerisaie*, image extraite de la mise en scène de
Stéphane Braunschweig, théâtre de Gennevilliers, 1992. Ania (Alexandra Scicluna) consolant Liou-



bov (Flore Lefebvre de Noëttes) à la fin de l'acte III

Commentaires du jury :

1) Enjeux dramatiques de l'extrait :

Durant tout l'acte III, Lioubov et les habitants de la cerisaie ont attendu le verdict : la propriété allait-elle être vendue et si oui, à qui ? L'attente créée et entretenue par Tchekhov trouve ici son aboutissement, et la tension, son relâchement : Lopakhine revient avec des nouvelles.

Ce qu'il annonce n'est pas vraiment un coup de théâtre (voir le chapeau introducteur) mais constitue quand même un double et très violent choc pour Lioubov qui s'est accrochée à l'espoir de garder sa propriété durant trois actes : non seulement elle a bien été vendue, mais il en est le nouveau propriétaire. Cette fois tout est donc fini pour elle et pour son frère Gaev.

Lopakhine est donc ici l'héritier de la vieille tradition des messagers de théâtre. Mais il est loin de se réduire à cela. Il est en effet avec cet achat dans une position qui, loin d'être source de joie sans mélange comme il pouvait l'espérer, est difficilement tenable aussi bien vis-à-vis de Lioubov que de lui-même.

Amoureux de la propriétaire depuis longtemps, il est en effet ici, paradoxalement, la cause de la plus grande souffrance qu'elle puisse ressentir : non seulement il la dépossède de la cerisaie mais il va par là-même la contraindre à quitter le domaine dans lequel son fils est enterré ; son enthousiasme et son impatience à détruire la maison, retourner la terre, lotir le terrain (« venez tous regarder... comment Iermolaï Lopakhine va entrer à la hache dans la cerisaie, comment les arbres vont tomber par terre. On les construira, les datchas ! ») sont certes compréhensibles mais peuvent aussi paraître bien cruels pour Lioubov, qui ressent très violemment et la nouvelle, et la joie de Lopakhine, comme le disent clairement les didascalies (elle « est écrasée », « assise, recroquevillée », « pleure amèrement »). « C'est fini, maintenant » peut se lire en au moins deux sens : le temps de l'incertitude est révolu ; mais aussi : c'est fini entre nous, il n'y a plus aucune possibilité pour que nous nous aimions – pour que vous m'aimiez. Donc si une nouvelle ère s'ouvre pour tous grâce à ou à cause de la vente, celle-ci sonne aussi la mort certaine de toute possibilité de relation entre Lioubov et Lopakhine : quelle femme pourrait aimer celui qui lui fait tant de mal ? Lopakhine lui-même ne croit plus à rien de possible entre eux.

Nouvelles vies rêvées ou redoutées, mort annoncée et prévisible d'une relation qui n'a jamais été vraiment possible : cet extrait annonce une nouvelle ère mais sonne aussi le glas d'une vie de toute façon « mal fichue, malheureuse » depuis toujours ; mais la vente permet aussi à Lopakhine d'accéder à un nouveau statut social ; lui, fils et petit-fils de serfs employés à la cerisaie, qui « n'avaient même pas le droit d'entrer à la cuisine », en est le nouveau propriétaire ; il a le droit d'entrer et de s'installer dans le salon de la maison, qu'il parcourt, dans la mise en scène d'Alain Françon, de long en large, comme s'il voulait en prendre à la fois mesure, connaissance et possession.

Mais ce nouveau statut social est donc loin d'être accompagné de sentiments simples (document 5) : si Lopakhine est grâce à son achat « passé de l'autre côté de la barrière » et « appartient désormais au monde des dominants, tout en ayant vécu et partagé l'histoire des dominés » (« leur Iermolaï qu'ils cognaient, le Iermolaï qui savait à peine lire, qui courait pieds nus en plein hiver » : le texte évoque la misère passée de Lopakhine et le souvenir très douloureux qu'il en garde), ce statut de « transclasse » le confronte sans cesse à ce qu'il a d'inconfortable voire de désagréable. Le « nouveau maître » est en effet seul avec sa joie. Il voudrait la partager avec tous (« Allez, musique ! ») et faire l'aristocrate, celui qui a le temps et les moyens de faire des fêtes somptueuses et de dépenser sans compter (« je peux payer pour tout ! ») ; mais personne ne peut ou ne veut partager son euphorie ; ce qui se lit en creux dans la suite du texte, lorsqu'il insiste pour que tout le monde fasse la fête et lui fasse fête : « Qu'est-ce qu'il y a ? En mesure, la musique ! Que tout soit à mon désir ! » ; personne ne danse malgré son insistance, et la musique « joue en sourdine » : le malaise prédomine ici.

C'est que l'ascension sociale, la victoire et la revanche du descendant de serf sur son histoire ne peuvent se faire, dans cette pièce du moins, qu'au prix de la chute, du déclassement des anciens maîtres : pour que l'un monte, ici, il faut que d'autres descendent. D'où peut-être des sentiments mêlés du nouveau propriétaire : à la fois (document 5) « l'assurance de posséder une vraie légitimité puisqu'il doit sa place à son seul mérite et non à un privilège de naissance », contrairement à Lioubov et Gaev ; mais/et aussi une vraie solitude, une incapacité à faire que tous se réjouissent pour lui ; voire un « sentiment d'illégitimité » (document 5 toujours). Et le pressentiment que, peut-être, sa vie de nouveau riche va elle aussi être « mal fichue, malheureuse »... Ce qu'il n'est plus risqué de ne pas être remplacé par une condition totalement heureuse : le bonheur et le bonheur partagé sont difficiles à atteindre par les transclasses, suggère Chantal Jaquet.

Lopakhine est donc un personnage complexe, qui ne peut pas faire seulement l'objet d'une analyse psychologique : c'est sa « complexion » (doc 5) de transclasse qui donne une clé pour accéder à sa complexité. Son insistance sur sa joie, la valorisation de sa pugnacité d'acheteur sont délicates : il fait le récit de la vente devant Lioubov et s'adresse même directement à elle. Or, justement, écrit encore Chantal Jaquet, le transclasse paraît souvent « blessant » ou/et « agressif », et en alternance, « colérique ou ombrageux » – tel Lopakhine qui passe de l'exaltation (« Il tape des pieds ») à la remontrance (« Avec reproche ») et à la mélancolie (« Avec des larmes ») ; mais cette

versatilité apparente et ce manque de délicatesse sont moins à mettre sur le compte d'une psychologie, nous dit l'auteure, qu'ils ne sont une inévitable et classique réaction à sa situation, qui le ravit autant qu'elle le blesse : il est blessant parce qu'il est blessé, maladroit parce qu'il est seul, tiraillé – son « habitus » est « clivé ».

D'où des problèmes dramaturgiques soulevés par cet extrait.

2) Enjeux dramaturgiques de l'extrait : du texte à la scène

Du personnage écrit au personnage interprété : qui peut jouer Lopakhine, et comment ? (analyse du choix de distribution et du jeu de Jérôme Kircher)

Le document 2 met bien en évidence le souci qu'a eu Tchekhov de trouver le bon interprète pour ce personnage qu'il qualifiait de « central », dès la création de la pièce : un seul interprète était, selon le dramaturge, à la hauteur du personnage – Stanislavski lui-même, qui s'était justement lancé avec ses élèves du Théâtre d'Art de Moscou dans la recherche d'un nouveau style de jeu apte à rendre compte de la « petite musique », des non-dits, de la subtilité, de toute la nouveauté de l'écriture tchekhovienne. Lopakhine, écrit Tchekhov, est un « marchand », peut-être, mais pas un rustre ; il a de la « dignité », une « éducation » même s'il est peu lettré – des qualités de respect d'autrui, de prise en compte de celui-ci sont selon l'auteur requises pour l'interprétation. La modestie du vainqueur se lit dans le jeu de Jérôme Kircher, qui lors de sa première réplique, quand il annonce qu'il est l'acquéreur du domaine, se racle la gorge, tient ses mains jointes devant lui, est mal assuré sur ses jambes : tout ici traduit dans le corps la gêne à laisser éclater une joie dont il semble pressentir dès son premier mot qu'elle ne fera pas le bonheur de tout le monde. Éméché, il hésite durant toute la captation entre laisser éclater sa joie, et la contenir – les deux sont tout aussi impossibles... Durant le récit de la vente, l'acteur se passe les mains sur le visage, en signe d'incrédulité devant l'exploit qu'il vient d'accomplir. Ses yeux brillent, d'alcool, de joie, de fierté, d'émotion. Il se prosterne devant la terre qu'il vient d'acquérir, dans une attitude de prière qu'il ne garde qu'un instant, comme s'il sentait ce qu'elle a d'inconvenant en présence de Lioubov et de sa famille. Le jeu de Jérôme Kircher peut donc bien se lire comme une tentative de traduire corporellement et vocalement cette « coïncidence des contraires » pointée par Chantal Jaquet. Les moments où il semble prendre conscience de l'inconvenance de son euphorie, mais aussi prendre conscience de sa solitude (son admonestation à la limite de l'invective – « eh, les musiciens, jouez » – se heurte à un silence), alternent avec ceux où il déborde d'excitation et où l'acteur trouve du jeu dans les non-dits du texte ; ainsi du moment où Jérôme Kircher tente d'attirer les autres à lui physiquement pour les entraîner dans sa joie (« Dites-moi que je suis ivre, que je suis fou... »), de faire danser une femme avec lui (« allez, musique ! ») ou de ses incessants déplacements dans l'espace (notamment quand il évoque son père et son grand-père). Une belle image traduit spatialement son statut de transclasse qui n'est plus, de par l'ascension sociale qu'il vient de réussir, de nulle part : après seulement quelques secondes de danse avec la partenaire qu'il a réussi à entraîner sur la piste, il la laisse, ferme la porte centrale du salon derrière lui ; il se trouve alors dos à une porte qu'il a donc lui-même refermée derrière lui (son passé ?) mais en même temps face à un vide (la salle où se trouvent les spectateurs, plongée dans le noir – son avenir ?) ; et aussi debout entre deux fauteuils : « entre deux chaises », dit une expression populaire, c'est-à-dire entre deux mondes, donc de nulle part. Significativement, jamais dans cet extrait Lopakhine ne s'assied sur un des nombreux meubles prévus à cet effet (deux fauteuils, un petit canapé, deux chaises) : quand il s'assied, c'est par terre... au pied de Lioubov. C'est là traduire le fait qu'il n'est pas encore assis socialement – mais le sera-t-il un jour ? Pas sûr, si l'on en croit encore les analyses du document 5. Pas sûr, si l'on en croit aussi l'« ironie » avec laquelle, dans le texte, il se désigne comme « nouveau maître ». Une liberté prise avec une didascalie par le metteur en scène et/ou son acteur paraît aussi, dans cette optique, une trouvaille qui pour être discrète et fugace n'en est pas moins porteuse de sens. Le texte décrit en effet un geste de Lopakhine comme une maladresse de sa part, due peut-être à l'étourdissement de la danse qu'il vient d'effectuer : il « pousse le guéridon par mégarde, et manque de faire tomber le candélabre » ; cet objet disparaît

dans la mise en scène d'Alain Françon mais surtout, c'est apparemment volontairement que Lopakhine renverse la table ronde placée à jardin, entre la porte de fond de scène et la porte latérale ; le geste gagne ainsi en profondeur et en polysémie : il traduit à la fois l'ébriété, la colère, et le dépit devant l'impossibilité de se faire accepter sans arrière-pensée par ceux au rang social desquels il vient d'accéder.

Le corps du comédien, tout son jeu tendent donc à faire de son personnage un homme complexe, tout autre chose qu'un rustre (document 2).

Du lieu vendu et acheté au lieu représenté : la question de la scénographie et du choix d'une esthétique.

« Faut-il représenter la cerisaie ? » (document 4). Et comment ? « Les solutions avancées portent la marque des combats esthétiques » d'une époque, écrit Georges Banu. Si l'extrait de la captation ne permet de voir qu'une seule scène et donc ne peut permettre de statuer sur la totalité des choix faits par Alain Françon, on y décèle une esthétique très picturale : beaucoup d'arrêts sur image évoquent une palette et un univers esthétique qui rappellent Edward Hopper. Le salon ouvre sur une seconde salle dont il est séparé par une cloison percée de trois portes. Deux autres portes latérales permettent d'entrer au salon ou d'en sortir. Entre la porte latérale à jardin et la porte de gauche de la cloison, une table ronde (celle que renverse Lopakhine) ; de façon exactement symétrique, l'aménagement de l'espace est le même à cour. La porte centrale de la cloison est décorée d'une grande branche de cerisier en fleurs, dont des pétales jonchent aussi le sol : pour cet extrait, c'est tout ce que nous verrons, fonctionnant comme allusion et métonymie, du domaine extérieur. Sur le mur à jardin, un grand portrait de militaire : encore une trace d'un passé qui n'est pas celui du nouveau propriétaire.

Tout autant que les choix possibles par rapport à une représentation ou à une évocation/suggestion de la cerisaie, ce qui est en jeu ici, c'est le rapport que Lopakhine et Lioubov entretiennent avec elle : la propriété n'est pas qu'un lieu, elle est aussi un espace mental, chargé d'affects, porteur de souvenirs, support de projections qui regardent ou vers le passé ou vers l'avenir. C'est non seulement un lieu que doit quitter bientôt Lioubov, mais une part d'elle-même - une très grande part d'elle-même. C'est à la complexité et à la richesse du lien que chacun peut entretenir avec un lieu que réfléchit Annie Ernaux (transfuge de classe, elle aussi) dans le document 3 du dossier. Les pleurs de Lioubov sont ceux de la tristesse qu'évoque l'auteure : tristesse qu'il y a à quitter un lieu chargé pour nous de vie et de mémoire, difficulté à accepter la perspective que d'autres y vivent quand soi-même on ne peut plus, quelle qu'en soit la raison, y rester : « j'ai toujours ressenti cette souffrance par rapport aux maisons que j'ai habitées, de les revoir et de ne plus pouvoir y entrer. Et la mélancolie de me dire : ce n'est pas la peine d'y entrer puisque tout sera changé, que j'en voudrai aux nouveaux occupants » – et précisément, c'est son projet de changer, et même de tout changer, que rappelle Lopakhine à la fin de sa grande tirade : plus jamais la cerisaie ne sera ce qu'elle a été pour Lioubov, plus jamais elle ne pourra y revenir, y retrouver, comme elle le fait au début de la pièce, les chambres que son frère et elle occupaient enfants, y ouvrir les armoires... Et son fils, Gricha ? Comment supporter l'idée que les pelleteuses vont heurter son cercueil, que sans doute il faudra déplacer ? Cette perspective n'est-elle pas celle d'une seconde mort pour Gricha, d'un nouveau deuil, et du lieu, et de son enfance, et de son enfant, pour Lioubov ? Tant de chagrin ne peut sans doute être compris de qui ne l'a vécu, en tout cas pas de Lopakhine le « parvenu ». Mais quiconque a vécu l'arrachement contraint à un lieu chargé de souvenirs peut ici comprendre sa « forme de désespoir », sa « souffrance » dit Annie Ernaux, partager son chagrin, et sans doute l'émotion passe-t-elle la rampe pour se communiquer à la salle.

Désormais, où continuera à vivre la cerisaie ? Dans la mémoire, « vrai lieu » : « il faut se contenter de la mémoire, c'est là où sont réellement les choses, nulle part ailleurs ». Si le proverbe dit que partir, c'est mourir un peu, c'est ce sentiment de perte irrémédiable que ressent sans doute Lioubov et sur lequel Annie Ernaux met des mots. D'où le document 6 : la beauté de la photogra-

phie montre une cerisaie véritablement incarnée par Ania, qui figure le lieu – lieu qui survivra donc dans le cœur de ses anciens propriétaires à sa perte matérielle.

Mais l'auteure met aussi le doigt, réfléchissant à sa maison de Cergy, sur un élément qui pourrait sans doute intéresser metteurs en scène, décorateurs et scénographes, et qui n'est pas celui sur lequel ils se sont majoritairement penchés depuis 1904. Le texte de Georges Banu évoque en effet la beauté des scénographies de Stanislavski et Damiani, laquelle a, en particulier, fait date. Or rien ne dit, finalement, que la beauté de la maison soit si objective que cela, et fasse l'unanimité ; si la cerisaie en elle-même est, nous dit ailleurs la pièce, si belle qu'elle devient chaque année une attraction touristique de la région quand ses arbres sont en fleurs, la maison elle-même est-elle belle ? Tchekhov la voit ancienne, vaste, trop onéreuse à entretenir et à rénover – les personnages s'y plaignent du froid, ailleurs dans la pièce ; d'où, écrit-il (document 2), le fait que le plus simple « quand on achète ce genre de maison », et le « moins coûteux », c'est de la démolir, d'en récupérer les matériaux « pour construire une maison neuve plus petite », plus fonctionnelle, plus adaptée aux temps nouveaux... Peut-être est-elle, étant du passé, démodée, certes belle en son temps mais peut-être plus tant que cela maintenant. « Expérience subjective », écrit Banu, ne pourrait-elle être envisagée, comme celle d'Annie Ernaux, « pas belle », voire « plutôt de mauvais goût » – belle avant tout, voire seulement, pour ses habitants qui la regardent avec la subjectivité de l'histoire qu'ils y ont vécue, et qui est pour eux indissociable de ce lieu ? Et qui auraient le sentiment de se trahir eux-mêmes s'ils trouvaient dans leur maison matière à critique ? Voilà une nouvelle perspective pour des mises en scène à venir...

Une comédie ? Les registres en question.

Les affects qui s'expriment, plus ou moins formulés, dans cet extrait frappent par leur nombre, leur complexité, leur incompatibilité souvent : Lopakhine et Lioubov ne peuvent ici se retrouver, tant ils sont tous les deux d'un côté de l'Histoire : un monde s'achève, entraînant Lioubov ; un autre naît, portant Lopakhine. Comment comprendre la joie que Tchekhov voyait dans sa pièce (document 2 : « le dernier acte [celui du départ de Lioubov et Gaev] sera joyeux, c'est toute la pièce qui est joyeuse, frivole », et Lioubov « a toujours le sourire ») ? La mélancolie qui accompagne la mort d'un monde, la douloureuse solitude de Lopakhine ne prêtent guère à sourire... Stanislavski a plutôt été sensible à ces peines, et Tchekhov lui a beaucoup reproché d'avoir fait pencher sa pièce du côté du drame ; quel choix faire ici ? Le sourire d'Ania sur le document 6 est éclatant, rayonnant, en accord avec le texte : c'est que pour elle, le rapport à la cerisaie n'est pas le même que pour sa mère, car pour elle, partir c'est moins trahir le passé que s'en libérer et se délester de sa pesanteur. Partir, c'est accepter d'entrer dans la danse de l'Histoire et non être entraîné de force par elle : c'est choisir sa danse et son cavalier pour elle qui ne danse pas avec Lopakhine dans notre extrait. Et justement, à la fin de sa réplique, un violon se fait entendre, qui joue un air entraînant : le départ de la maison peut aussi être un nouveau départ dans l'existence.

Un exemple d'exploitation didactique

Une séquence proposée par une candidate s'articule autour de la problématique suivante : en quoi un bien matériel peut-il révéler des contradictions humaines ? Et comment le théâtre peut-il les révéler ? Après une mise en contexte historique de la pièce qui éclaire la dimension de chronique d'une époque de transition entre passé révolu et avenir incertain mais riche de promesses selon Tchekhov (document 2), la candidate resserre son projet sur l'étude du personnage de Lopakhine (à partir du document 5 et de photographies d'autres mises en scène convoquées) et, à travers lui, sur la représentation de la lutte entre classes sociales au théâtre. Un groupement de textes organise la comparaison entre les personnages de Lopakhine, de George Dandin et de Ruy Blas pour penser la possibilité de changer de classe sociale à différentes époques. L'analyse de la captation tient lieu de séance développée : la candidate fait cerner aux élèves ce qu'implique pour un personnage de théâtre le passage du texte à la scène en analysant le jeu de Jérôme Kircher, et les fait réfléchir sur

le rapport des personnages au lieu en s'appuyant sur les documents 3 et 4. Elle fait ainsi la démonstration d'une attention fort bienvenue au contexte historique et d'une sensibilité à plusieurs questions majeures soulevées par le dossier. Une exploitation plus complète du dossier aurait permis cependant d'approfondir cet exposé légèrement écourté ; le document 6 n'a pas été exploité. Elle reçoit la note de 14/20.

Sujet 2

DOCUMENTS :

Document 1 : Sacha Guitry, *Désiré*, acte III (dénouement), 1927. Captation de la mise en scène de Serge Lipszyc au Festival de Ramatuelle, Florence Darel (Odette Cléry), Robin Renucci (Désiré Tronchais) © La Compagnie des Indes, Théâtre de la Michodière, Nouvelle scène, réalisation de Dominique Thiel, 2011. Spectacle créé au Théâtre de la Michodière en 2009 avec Marianne Basler dans le rôle d'Odette Cléry.

Document 2 : Ouverture du film *Désiré*, réalisé par Sacha Guitry, dans une adaptation de sa propre pièce, Sacha Guitry (Désiré), Jacqueline Delubac (Odette Cléry), Pauline Carton (Adèle Vazavoïr), Jacques Baumer (Félix Montignac), Arletty (Madeleine Crapicheau), © Gaumont, 1936.

Document 3 : Sacha Guitry, *Le Cinéma et moi*, « Pour le théâtre et contre le cinéma », 1932, éditions Ramsay, préface de François Truffaut, 1977, p. 63-64 en Ramsay poche cinéma.

Document 4 : Entretien avec Robin Renucci par la rédaction du *Dauphiné Libéré*, 24 avril 2011.

Document 5 : Jacques Lorcey, *L'Esprit de Sacha Guitry*, éditions Atlantica, 2000, p. 173.

Document 6 : Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II, L'École du spectateur*, chapitre VII « Le travail du spectateur », éditions Belin, collection Sup Lettres, 1996, p. 253.

SUJET :

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (captation, film, textes), vous analyserez les enjeux du dossier en vous appuyant sur votre culture théâtrale et critique, de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours, à destination d'une classe de collège.

DOCUMENT 1 : Sacha Guitry, *Désiré*, acte III (dénouement), 1927. Captation de la mise en scène de Serge Lipszyc au Festival de Ramatuelle, Florence Darel (Odette Cléry), Robin Renucci (Désiré Tronchais) © La Compagnie des Indes, Théâtre de la Michodière, Nouvelle scène, réalisation de Dominique Thiel, 2011. Spectacle créé au Théâtre de la Michodière en 2009 avec Marianne Basler dans le rôle d'Odette Cléry. Durée : 7'55.

Liste des personnages :

ODETTE CLÉRY

HENRIETTE CORNICHE

FÉLIX MONTIGNAC, *ministre des P.T.T.*

ADRIEN CORNICHE, *industriel.*

MADELEINE CRAPICHEAU, *femme de chambre.*

ADÈLE VAZAVOIR, *cuisinière.*

DÉSIRÉ TRONCHAIS, *valet de chambre.*

Dans cette pièce de Sacha Guitry, Odette Cléry, ancienne comédienne, est la maîtresse du ministre des P.T.T., Félix Montignac. La femme de chambre et la cuisinière de la maison la soupçonnent de vouloir se faire épouser par son amant.

Le couple doit partir en villégiature pour Deauville et ils sont en quête d'un valet de chambre. Désiré se présente, muni de certificats garantissant l'excellence de son travail. Il a un seul défaut qu'Odette apprend vite : il a eu des aventures avec ses anciennes patronnes.

À Deauville, pendant leur sommeil, Odette rêve à voix haute de Désiré et Désiré de Madame. Troublés, tous les deux cherchent à comprendre leur rêve en lisant La Clé des songes.

Dans la dernière scène, Odette et Désiré se retrouvent sans le vouloir dans le salon où ils se sont réfugiés pour dormir. Monsieur Montignac est rentré d'urgence à Paris car le gouvernement a démissionné et il risque son poste.

« Acte III

[...]

(On entend la sonnerie du téléphone)

Odette. - Tiens...

Désiré. - Qu'est-ce que c'est que ça ?

Odette. - C'est le téléphone.

Désiré. - A cette heure-ci ?

Odette. - N'y allez pas...

Désiré. - Ça va réveiller tout le monde... si je laisse sonner. Il vaut mieux répondre... Ça ne peut pas être grave, que je réponde au téléphone... c'est même assez naturel. *(Il sort. On entend ceci :)* Allô?... Oui, monsieur... De la part de qui ? Ah ! C'est Monsieur. Oh ! Sûrement que Madame dort, Monsieur le Ministre. Faut-il la réveiller?... Bien, Monsieur. C'est parce que je rentre à l'instant, Monsieur le Ministre. Et je montai me coucher quand le téléphone a sonné. Oui, Monsieur, je m'étais permis de sortir ce soir, parce que mon frère devait arriver par le train de minuit cinquante. Il m'avait télégraphié ce matin et je pensais bien qu'il y avait quelque chose de grave. En effet, il y a le frère de ma mère qui est au plus mal... et si demain matin il y avait de mauvaises nouvelles, Monsieur ne m'en voudrait pas si je prenais le train de dix heures pour Paris?... Merci, Monsieur. Mais y a-t-il une commission que je puisse faire faire à Madame par Madeleine dès la première heure?... J'écoute, Monsieur. Entendu. Oui, Monsieur. Bonsoir, Monsieur le Ministre. *(Rentrant.)* Monsieur est toujours aux Postes, Madame.

Odette. - Comment, au poste ?

Désiré. - Au ministère des Postes et Télégraphes !

Odette. - Ah ! Bon... Je ne comprenais pas.

Désiré. - Oui, et ça faisait tout drôle cette idée d'un ministre au poste ! Monsieur m'a dit qu'il était arrivé à Paris juste à temps pour être à nouveau ministre. Il paraît qu'il demandait la communication depuis plus d'une heure, et pourtant, il la demandait du ministère des Postes. *(Un temps.)* Alors, c'est Madeleine qui annoncera la nouvelle à Madame demain matin.

Odette. - Oui, oui, j'ai entendu.

Désiré. - Monsieur semblait bien joyeux... et il a ajouté qu'il serait sûrement ici pour dîner, demain soir.

Odette. - Bien, bien.

Désiré. - De toute façon, il téléphonera demain matin à Madame l'heure exacte de son arrivée... Oui, Monsieur avait l'air bien joyeux d'être ministre encore, aussi joyeux que Madame a l'air ennuyée, Madame est ennuyée à cause de la phrase que Monsieur lui a dite en s'en allant.

Odette. - Comment, mais...

Désiré. - Oui, Madeleine l'avait entendue, cette phrase... et naturellement elle me l'avait répétée ! Ah ! que Madame ne regrette rien, surtout, et qu'elle comprenne bien qu'avec un homme comme ça elle serait perdue si elle l'épousait ! Monsieur est ministre, il ne faut pas que Madame oublie ça,

jamais... il est ministre et, vis-à-vis de ses collègues, cet homme-là il se croit obligé d'avoir une amie. Le jour où ce ne serait plus Madame... l'ayant épousée, c'en serait une autre à la place de Madame. Madame ne connaît pas ce monde-là comme je le connais, moi. La plupart des hommes politiques, ce sont des provinciaux, Madame... Or, ces hommes-là, pour avoir l'air un peu parisien, il faut bien qu'ils aient des maîtresses, et puis, pour bien d'autres raisons encore, il faut bien qu'ils en aient... par exemple pour les décorations... En effet, comment est-ce qu'ils sauraient les gens qu'il faut qu'ils décorent s'ils n'avaient pas, dans un monde un peu à part, quelqu'un qui les conseille, qui les guide ?... Que Madame comprenne donc tout ça, et qu'elle fasse à Monsieur une surprise demain. Oui, qu'elle fasse à Monsieur la surprise d'aller le chercher à la gare avec les cheveux coupés... Mais oui, Madame, et puis, qu'elle reprenne donc aussi le théâtre, qu'elle se fasse engager, au moins à l'Odéon... Une actrice, ça flatte... Madame n'écoute donc pas ce que dit Monsieur ?... C'est à croire, vraiment, qu'on n'entend bien qu'à travers les portes... Comme c'est drôle, les patrons ! Madeleine n'est pas plus fine que Madame, Dieu sait ! Et cependant, comme elle a bien compris tout ça !... Et même Adèle... qui est plutôt bête !... (*On entend sonner quatre heures au loin.*) Voilà quatre heures qui sonnent, et le ciel est déjà moins noir. Comme Madame va être fatiguée demain !... Et dire que ce sera de ma faute. Alors, Madame, comme c'est convenu entre nous, j'attendrai le réveil de Madeleine, je lui ferai la commission de Monsieur... et puis je m'en irai. Et dans deux ou trois jours j'écrirai à Madame en lui disant que mon oncle est mort... et... que je me place à Lyon pour rester auprès de ma mère... et je demanderai à Madame un certificat... que Madame voudra bien m'écrire elle-même, n'est-ce pas ?... et que je garderai précieusement en souvenir de Madame. Adieu, Madame...

Odette. - Adieu...

Désiré. - Que Madame dise mon nom... Ce n'est pas qu'il soit bien joli, mais elle le dit si bien... qu'elle le dise pour la dernière fois... Adieu, Madame...

Odette. - Adieu, Désiré...

(*Elle remonte et s'en va.*)

Désiré, resté seul, s'étire et dit. - Le bon Dieu a dû me foutre le cœur d'un autre, à moi, c'est pas possible !

RIDEAU »

Sacha Guitry, *Désiré*, Éditions Presse de la Cité, Omnibus, 1991, p. 1021-1023, pour la présente édition.

DOCUMENT 2 : Ouverture du film *Désiré*, réalisé par Sacha Guitry, dans une adaptation de sa propre pièce, Sacha Guitry (*Désiré*), Jacqueline Delubac (*Odette Cléry*), Pauline Carton (*Adèle Vazavoir*), Jacques Baumer (*Félix Montignac*), Arletty (*Madeleine Crapicheau*), © Gaumont, 1936.

DOCUMENT 3 : Sacha Guitry, *Le Cinéma et moi*, textes présentés par André Bernard et Claude Gautier, préface de François Truffaut, « Pour le théâtre et contre le cinéma », 1932, éditions Ramsay, 1977, p. 63-64 en Ramsay poche cinéma.

Ce texte est un extrait d'une conférence donnée par Sacha Guitry entre septembre 1932 et mars 1933. « Pour le théâtre et contre le cinéma » est la dernière prise de position anticinématographique de l'auteur qui réalisera 32 films à partir de scénarios originaux ou d'adaptations de ses propres pièces.

« [...] On entend dire souvent que le cinéma va tuer le Théâtre ! C'est inexact !

Non, le Théâtre fait vivre le cinéma – le cinéma ne tue pas le Théâtre – mais il est en train de le ruiner.

C'est angoissant, mais ce n'est pas mortel.

Il vous habitue à vous contenter d'une espèce de perfection apparente qui émousse votre sensibilité, car elle vous laisse froid, vous public – et le cinéma vous laisse froid parce qu'il est froid lui-même.

Le cinéma n'est même pas du réchauffé – c'est du refroidi.

La scène que vous voyez sur l'écran a été chaude pendant trois minutes, il y a de cela trois mois – le jour où elle a été tournée – mais aujourd'hui elle est refroidie. C'est de la conserve.

Et, malheureusement, le public s'en contente.

S'il y prenait un vrai plaisir, s'il en sortait enthousiasmé, il n'y aurait qu'à s'incliner – mais, le grand malheur, c'est qu'il n'en sort pas enthousiasmé... et ça lui est égal !

Oui, ça vous est égal de passer une soirée quelconque – et, ça, c'est vraiment dommage.

Vous perdez l'habitude d'applaudir, vous perdez l'habitude d'être ému.

Il se passe exactement pour votre cœur ce qui se passe pour votre estomac : à force de manger des petits pois en conserve, vous ne voyez plus la différence entre eux et les petits pois frais.

Elle est pourtant considérable !

Savez-vous ce qu'on appelle des vitamines ?

On nomme ainsi certains principes des matières nutritives.

Ce sont en vérité les atomes vivants de la cellule indispensables à la vie.

Si vous donnez à un enfant du lait concentré, vous êtes obligé d'y ajouter un jus d'orange, parce qu'il faut des vitamines à ce petit.

Or, les conserves sont dépourvues de vitamines.

Si vous ne mangiez que des conserves, vous seriez rapidement atteint du scorbut !

Eh ! bien, le cinéma n'a pas de vitamines parce qu'il est privé d'atomes vivants – l'acteur que vous voyez sur l'écran ne joue pas : *il a joué*.

Et ce n'est pas pour vous qu'il a joué – et c'est cela qui est important. [...] »

DOCUMENT 4 : Entretien avec Robin Renucci par la rédaction du *Dauphiné Libéré*, 24 avril 2011.

« Rencontre avec Robin Renucci : il sera Désiré mardi soir... »

« Cette pièce de Guitry est indémodable »

Depuis les années 1980, il a tourné pour les plus grands réalisateurs et avec les plus grands acteurs, avant de réaliser ses propres films. Pour son dernier rôle au théâtre, il a décidé de se glisser dans la peau de Désiré, rôle créé par et pour Sacha Guitry. Habitué d'Avignon, où il est déjà venu jouer quatre fois pour le festival, Robin Renucci revient le temps d'une soirée avec son costume de séducteur dans cette ville qu'il affectionne. Rencontre.

QUESTION : Qu'est-ce qui vous a séduit dans cette pièce de Guitry ?

C'est une très bonne pièce de jeunesse, remarquablement écrite, avec un rôle qu'il a soigné pour l'interpréter lui-même. C'était le bon moment pour moi de la jouer, car elle demande suffisamment de maturité et de maîtrise. C'est une pièce indémodable, qui résonne différemment à chaque époque, sans rien perdre de son actualité. Écrite en 1927, à la veille de la crise économique de 1929, on remarque certaines similitudes avec notre époque. Le texte est très actuel, très efficace car il n'est pas seulement basé sur des jeux de mots, mais il fait appel à l'intelligence du spectateur. Les gens aiment que l'on parle d'eux et rient beaucoup. [...]

QUESTION : Après *Le Pianiste* et la lecture de Marcel Proust où vous étiez seul en scène, que ressentez-vous à partager la scène avec d'autres comédiens ?

C'est très important de jouer à plusieurs. Le théâtre, c'est la troupe, des acteurs au service d'un auteur. Je crois beaucoup en la relation avec d'autres acteurs pour renforcer celle avec le public. Ceci dit, même quand on est seul en scène, on est toujours avec le public et l'auteur.

QUESTION : Avez-vous déjà d'autres projets ?

La tournée dure jusqu'à la fin du mois de mai, sans compter quelques représentations supplémentaires en juin et juillet. On jouera d'ailleurs en direct sur France 2 le 31 juillet, depuis le fes-

tival de Ramatuelle. Ensuite je m'occupe du festival de l'A.R.I.A. (Association des Rencontres Internationales Artistiques), festival de théâtre et d'ateliers dramatiques que j'ai créé il y a 14 ans en Haute-Corse. [...] »

DOCUMENT 5 : Jacques Lorcey, *L'Esprit de Sacha Guitry*, éditions Atlantica, 2000, p. 173.

« *Désiré*, qui renouvelle le thème de *Ruy Blas* – dans un registre totalement différent – est un petit chef d'œuvre d'observation et d'humour.

Cette pièce, qu'on dirait volontiers faite d'un rien, contient mille réflexions profondes ou drôles et se révèle une très savoureuse étude de mœurs et de caractères. Rien ne montre mieux l'extraordinaire faculté d'observation et d'assimilation de Sacha Guitry. Certes, il se trouve lui-même entouré de domestiques pratiquement depuis sa naissance, mais comment a-t-il pu s'intéresser suffisamment à eux au point de recueillir pour son œuvre un matériel si considérable et si vrai ?... Sur-tout, comment en a-t-il trouvé le loisir, au sein de ses multiples activités ?...

On connaît l'anecdote fameuse de sa propre femme de chambre, s'exclamant après avoir vu la pièce :

- Oh ! Monsieur écoute donc aux portes !... »

DOCUMENT 6 : Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre II, l'école du spectateur*, chapitre VII « Le travail du spectateur », éditions Belin, collection Sup Lettres, 1996, p. 253.

« Chapitre VII Le travail du spectateur

1. Les rôles du spectateur

Il y a dans ce *procès* qu'est la représentation théâtrale, dans cet événement à multiples personnages, un personnage-clé, quoiqu'il n'apparaisse pas sur scène et semble ne rien produire : c'est le spectateur. Il est le destinataire du discours, le récepteur dans le procès de communication, le roi de la fête ; mais il est aussi le sujet d'un *faire*, l'artisan d'une pratique qui s'articule continuellement avec les pratiques scéniques.

Faut-il dire que la paresse visuelle qui est notre lot actuel déconditionne le spectateur, et qu'en conséquence il n'existera plus de spectateur de théâtre ? Ou bien au contraire que le théâtre est le dernier refuge de ce sport du regard, de cette éducation raffinée et frustrée à la fois, véritablement et profondément populaire, qu'est la contemplation théâtrale – un sport écologique, une économie de don... Contemplation irréversible, virtuellement infinie, mais contractée en un temps minimal qui impose à qui la pratique l'obligation d'acquérir la vue perçante du chasseur, la mémoire de l'artisan, la pénétration du confesseur, l'intelligence du politique. Pas de retour en arrière, pas non plus de cette trituration de l'image perçue d'un seul coup d'œil, de ce cadrage et de ce découpage des plans qui, au cinéma, conduisent le spectateur par la main. Au théâtre, il faut bien que le spectateur cadre, organise sa perception, se souvienne ; il n'arrive guère qu'on lui mâche la besogne avec de petits rappels d'images. Il faut qu'il tâche de comprendre et de se souvenir, comme si sa vie en dépendait – aussi concentré qu'aux échecs –, et qu'en même temps il n'oublie pas d'éprouver le glissement, la détente du plaisir. »

Commentaires du jury :

La présence de Sacha Guitry au cœur d'un sujet a pu étonner les candidats. Auteur populaire, il laisse une œuvre théâtrale régulièrement jouée mais peu présente dans le théâtre public, peu reconnue par l'Université et délaissée par les metteurs en scène les plus renommés. Contrairement à Feydeau ou Labiche, Sacha Guitry reste encore à la porte d'une reconnaissance intellectuelle et institutionnelle. À l'inverse, dès les années cinquante, ses films furent célébrés par les futurs cinéastes de la Nouvelle Vague qui – Truffaut en tête – fêtaient son sens de l'ellipse, ses audaces narratives, ses fantaisies formelles : Sacha Guitry, dans son mépris du cinéma, est un créateur sans surmoi qui invente en liberté, exploitant la première vertu de ce médium, l'enregistrement, au service de son écriture.

La relation théâtre et cinéma est l'entrée première de ce dossier – mais pas la seule possible – qui présente une mise en scène contemporaine de la pièce *Désiré* (son dénouement) et l'adaptation cinématographique réalisée par Guitry dix ans après l'écriture de la pièce (son ouverture). L'essentiel des documents vont dans le sens de cette entrée, avec comme enjeu la question du spectateur : qu'est-ce qu'être spectateur de théâtre ? Qu'est-ce qu'être spectateur de cinéma ? En quoi un médium comme le cinéma a-t-il pu changer notre rapport au spectacle vivant ou, plus simplement, en quoi en a-t-il rendu plus prégnante la singularité ? Ces interrogations traversent un texte polémique comme le document 3 qui assume, par provocation, l'affrontement concurrentiel. Anne Ubersfeld (document 6), quant à elle, insiste sur « le travail du spectateur » et compare la prétendue paresse du spectateur de cinéma à ce « sport du regard » qu'est la fréquentation des spectacles. Par ailleurs, l'entretien avec Robin Renucci laissait apparaître ce qui fonde la résistance du spectacle vivant – ce « merveilleux anachronisme » disait Orson Welles – face aux écrans de toute sorte : « Le théâtre, c'est la troupe, des acteurs au service d'un auteur. Je crois beaucoup en la relation avec d'autres acteurs pour renforcer celle avec le public ».

Certains candidats ont mal caché leur déconvenue face à la légèreté supposée de l'extrait et l'absence de prise analytique manifeste dans la captation proposée. D'autres ont montré combien le metteur en scène semblait s'effacer derrière l'auteur et le comédien vedette, à l'image de l'entretien avec Robin Renucci où son nom (Serge Lipszyc) n'est pas cité. Aussi, plusieurs candidats ont excessivement problématisé leur analyse vers une lecture critique du théâtre privé qui, ayant un siècle de retard, ne serait pas entré dans l'ère de la mise en scène et se contenterait d'illustrer un texte truffé de bons mots complaisants. Ce point de vue sévère était bien souvent un prétexte pour refuser le dossier et son analyse, et il convient de rappeler ici (le document 5 va en ce sens) que Robin Renucci est une figure du théâtre public, directeur des Tréteaux de France, compagnon de route du T.N.P. (Théâtre National Populaire) de Villeurbanne, membre actif de l'A.R.I.A. : interpréter *Désiré* ne rend que plus singulière sa politique d'acteur, et c'est un choix ni négligeable, ni méprisable, qui doit au contraire relancer la réflexion en suscitant la curiosité.

Pour revenir au couple théâtre et cinéma, les meilleurs candidats ont su illustrer leurs différences en prêtant l'attention qu'elles méritent aux images du salut qui closent la représentation filmée au festival de Ramatuelle, où les spectateurs jettent leur coussin sur la scène. Ce rituel de communion, volontairement conservé, dépasse l'anecdotique pour qui prend la peine de l'analyser : il illustre que le spectacle de théâtre, à l'inverse du cinéma, n'est pas du « refroidi » (document 3). Ainsi, il a été possible de proposer une séquence en sixième, avec pour entrée la question du spectateur introduite par le cinéma, fréquenté davantage par les élèves que les salles de théâtre. Pour le coup, les apports en vocabulaire, les connaissances élémentaires sur le lieu théâtral, le travail du comédien, le point de vue deviennent aisément transmissibles. D'excellents candidats ont su montrer combien l'ouverture du film de Guitry propose une résorption du conflit théâtre / cinéma en assumant la théâtralité d'une présentation au public (Guitry face caméra, comme un ouvrier distribuant le programme), en intégrant ce qui fait l'immédiateté et le présent d'une représentation dans un prologue qui, finalement, interroge davantage le théâtre que la captation proposée - les premières notes de musique tracées à la main sur la portée filmée en gros plan traduisant, ici, la création se faisant, comme une allégorie du spectacle vivant.

D'autres ont su exploiter l'ouverture de la fiction en s'arrêtant sur le montage alterné entre le salon des maîtres et la cuisine des domestiques, indiquant ici les vertus du montage cinématographique et envisageant le texte théâtral d'origine qui exclut ce dialogue entremêlé. Plusieurs évaluations se sont appuyées sur ces deux formes d'écriture et ont proposé aux élèves des réécritures partielles (scénarisation du matériel dramatique), d'autres, plus simplement, invitent les élèves d'une classe de troisième à inventer la part manquante du dialogue avec Monsieur le Ministre ou à écrire la lettre que *Désiré* enverrait à Odette après leurs adieux.

Cette interrogation fondamentale sur la question du spectateur ne saurait faire oublier que les candidats passent une épreuve du Capes de Lettres Modernes. Ainsi le document 5, au détour d'une référence appuyée, renvoie la pièce de Guitry vers un hypotexte insoupçonné : *Ruy Blas*. Peu de candidats ont su exploiter une référence souvent mal maîtrisée mais certains ont pu construire

une séquence intégrant les deux textes en s'appuyant sur la présence de Robin Renucci dans le rôle de Don Salluste dans une mise en scène de *Ruy Blas* (par Christian Schiaretti, T.N.P., 2011). Plusieurs candidats ont su inscrire le texte de Guitry dans l'histoire littéraire, sans faire de parallèles maladroits, mais en intégrant l'extrait dans un groupement de texte où dominait la figure du valet rusé ou le domestique amoureux ; le parallèle avec *Mademoiselle Julie* de Strindberg, audacieux mais pertinent, a permis une comparaison générique exploitable en classe de quatrième.

Plusieurs séances de langue ont proposé d'analyser le mouvement du dialogue dramatique, notamment par un repérage réfléchi de la ponctuation, ici abondante, ou de travailler sur l'implicite en s'appuyant sur les points de suspension et la variation de leur valeur. Des candidats ont choisi de mettre en exergue l'usage de la troisième personne dans l'adresse de Désiré à Madame, proposant alors des exercices de réécritures judicieux.

Pour donner à l'œuvre un portée plus profonde, au-delà d'un *topos* de théâtre de boulevard, certains candidats ont intelligemment suivi le propos de Robin Renucci et contextualisé une œuvre de 1927 qui, derrière le voile léger du badinage, fait apparaître une vérité du monde social, dépouillée de discours ou de bases théoriques sûrement indifférents à notre auteur : Odette est une ancienne comédienne entretenue qui espère un embourgeoisement définitif par le mariage ; Désiré, un valet issu d'une famille où l'on est domestique de père en fils. Loin des conventions attendues du final d'une comédie de boulevard, le dénouement orchestre le désillusionnement cruel de la première par le second, qui fait couler les larmes de la comédienne Florence Darel et virer le registre attendu. De même, le paratexte indique que les deux personnages principaux cherchent à interpréter leurs rêves avec un livre nommé « La Clé des songes » : on n'attendait pas le fantaisiste Guitry du côté de chez Marx ou Freud, on ne pensait pas Guitry pouvoir être de son temps.

Ainsi les meilleurs candidats ont su voir ici autre chose que le simple dénouement d'un vaudeville bourgeois car la pièce s'achève sur une frustration, une absence d'accomplissement du désir et un retour au même qui entérine la situation initiale, sans résolution heureuse, sans acmé tragique, sans même que soit tout à fait accomplie la cruauté du dénouement marivaudien dans les improbables jeux amoureux entre maîtres et valets : Odette restera une maîtresse dépendante, Désiré un valet dévoué. Mais c'est trop croire à la fiction que d'imaginer sa suite : Désiré veut entendre une dernière fois son prénom prononcé par la bouche de Madame (l'onomastique est ici sans mystère), « Désiré » le sera pour toujours puisque rien n'est ici accompli. Aussi cette frustration garantit-elle la relance d'un désir plus important – le nôtre, celui du spectateur que nous sommes encore.

ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

LETTRES MODERNES, OPTION « CINÉMA »

Rapport présenté par Sarah Logereau et Pierre Lassagne.

Pour cette troisième session du CAPES de lettres proposant l'épreuve ASP option Lettres Modernes « Cinéma », le jury s'est réjoui de voir le nombre de candidats augmenter légèrement – 126 candidats présents à l'oral cette année –. Il s'agit d'un signe encourageant qui témoigne de la volonté d'un nombre croissant de candidats de valoriser une formation et des compétences en études cinématographiques, dans le cadre d'un concours de Lettres.

Les résultats obtenus par les candidats à cette épreuve se sont avérés très satisfaisants : la moyenne générale sur l'ensemble de l'épreuve est de 10,09 et 97 candidats sur 126 ont été admis au concours avec une moyenne de 11,56. Le jury voit dans ces résultats le signe incontestable des progrès dans la qualité de la préparation. Il encourage donc les futurs candidats à choisir cette option qui leur permettra de renforcer leurs chances de réussite au concours.

Si les rapports de 2014 et de 2015 ont établi, de manière détaillée et précise, les cadres fondamentaux de l'épreuve et ses enjeux, notre présent développement se propose d'apporter un certain nombre de compléments et de conseils, à la lumière de cette troisième session.

1. Rappels sur l'organisation et le déroulement de l'épreuve

Le rapport 2015 détaillait très précisément les modalités de l'épreuve que nous rappelons ici :

« Les candidats disposent de trois heures pour construire un exposé d'un maximum de trente minutes présentant un projet de séquence pédagogique. Dans le déroulé synthétique de la séquence, les candidats doivent développer plus particulièrement une séance de cours, articulée spécifiquement autour de l'analyse de l'extrait filmique, qui doit demeurer l'élément central de la présentation et le pivot de l'épreuve.

En plus de l'extrait de film, le dossier comporte quatre documents (un ou deux textes littéraires, un document lié à la production ou à la réception de l'œuvre filmique, un ou deux documents iconographiques) qui sont tous

destinés au travail en classe avec des élèves, et doivent être sollicités à tout moment de l'exposé, dans la présentation de la séquence de cours ou dans l'analyse filmique au cœur de la séance détaillée. Outre ces cinq éléments, un document annexe peut éventuellement être soumis à l'attention du candidat : il s'agit d'un texte à destination du seul professeur, le plus souvent à caractère théorique, qui peut aider le candidat à problématiser le dossier. C'est au candidat d'apprécier l'éventualité d'y recourir pour sa préparation en fonction de l'angle qu'il aura retenu pour l'étude du dossier.

Après une courte délibération, le jury conduit un entretien dialogué avec le candidat. Ce moment de l'épreuve cherche à approfondir le projet du candidat en lui faisant préciser certains éléments de son exposé, revenir sur des points de culture artistique (littéraire, cinématographique, picturale), et interroger les axes didactiques retenus (articulation des exercices littéraires et des possibles mises en pratique cinématographiques). L'esprit de l'entretien se veut toujours bienveillant : le jury ne cherche pas à mettre le candidat en difficulté mais à le guider dans une réflexion commune. Les questions de vie scolaire sont abordées en fin d'entretien ; elles portent sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant (notamment, pour notre épreuve, sur les principaux dispositifs d'éducation à l'image), et sur les valeurs qui le portent, dont celles de la République. »

2. Bilan général de la session 2016 : progrès et écueils.

L'ensemble des membres du jury tient tout d'abord à souligner les progrès de beaucoup de prestations par rapport aux sessions antérieures. La préparation a indiscutablement gagné en rigueur et les candidats, pour l'essentiel, ont désormais assimilé les attentes de cette épreuve. Nul doute que les deux premiers rapports ont, la plupart du temps, été lus avec précision et méthode.

Le jury a d'abord constaté que nombreux étaient les candidats qui proposaient des introductions développées et soignées, s'appuyant sur une bonne description du corpus. Néanmoins, cette description a parfois manqué de mise en perspective et d'efficacité dans la mise au jour des lignes de force qui rapprochaient l'ensemble des documents. Il est ainsi souhaitable que le candidat propose des pistes de problématisation du dossier dès la phase d'introduction, afin de donner plus de dynamisme et de cohérence à l'exposé. Cela évitera de se limiter à une simple identification des documents constitutifs du corpus et de reprendre simplement les seuls éléments paratextuels de chaque document de manière exclusivement descriptive.

Les candidats ont su, par ailleurs, mobiliser leur connaissance des programmes, ce qui leur a permis de bien identifier le ou les objets d'étude envisageables pour une séquence d'enseignement. En revanche, le lien avec la séance d'analyse filmique se révélait parfois beaucoup trop artificiel. L'extrait filmique n'est pas la simple illustration d'un objet d'étude littéraire mais bien un document s'offrant à une réflexion didactique au sein du dossier. Une fois celle-ci correctement identifiée et énoncée, les textes, comme l'extrait filmique, pourront alors s'inscrire dans une progression pédagogique à destination des élèves.

Dans l'ensemble, les candidats ont bien utilisé le temps de l'épreuve, proposant une prestation de 25 à 30 minutes. Cet exposé, qui consiste en la présentation d'un projet de séquence pédagogique assortie d'une séance de cours, s'articule spécifiquement autour de l'analyse de l'extrait filmique. L'ordre est laissé à la libre appréciation du candidat, mais le jury a parfois regretté un déséquilibre dans le traitement des différentes phases de l'exposé. Par ailleurs, si les candidats ont majoritairement bien organisé leur exposé, les membres du jury ont parfois eu l'impression d'entendre des prestations un peu trop standardisées : la singularité et l'originalité de chaque dossier se trouvaient négligées au profit, discutable, d'une approche convenue et superficielle des différents documents.

Comme pour toute épreuve orale, le jury ne saurait que trop inviter les candidats à exposer sereinement mais avec conviction leur projet de séquence et leur analyse. Un débit de

parole maîtrisé, une intonation modulée, un soin particulier accordé aux formules employées sont autant de gages d'un exposé qui reflètera les qualités d'un futur enseignant.

Enfin, de nombreuses prestations ont révélé une bonne maîtrise des outils techniques mais les candidats ont parfois eu du mal à analyser les effets esthétiques, émotionnels et poétiques de ces outils. Il est important de rappeler ici que le jury n'attend pas une approche techniciste de spécialiste mais bien une approche ouverte, croisant les outils d'analyse et proposant une interprétation singulière.

3. Conseils et recommandations.

Préambule : quelques remarques et rappels de bon sens.

L'intitulé du bordereau précise, de manière claire, le niveau visé par le dossier (« à destination d'une classe de lycée » ou « à destination d'une classe de collège ») et, de manière exceptionnelle, peut laisser au candidat toute liberté dans le choix d'un niveau précis. C'était le cas, cette année, pour le dossier organisé autour de *Trois souvenirs de ma jeunesse* d'Arnaud Desplechin.

Ces indications doivent être lues avec attention par le candidat afin d'éviter toute méprise fâcheuse dans sa préparation. Cependant, il est souvent possible d'articuler le sujet avec plusieurs objets d'étude et donc, de l'inscrire librement dans plusieurs niveaux. Par exemple, le dossier établi autour d'un extrait de *Rocco et ses frères*, « à destination d'une classe de lycée », pouvait donner lieu à la construction d'une séquence, en classe de seconde, consacrée à l'objet d'étude « Tragédie et comédie au XVIIème siècle ». Mais, le choix de l'aborder en classe de première autour de l'objet d'étude « Le texte théâtral et sa représentation : du XVIIe à nos jours. », selon des modalités évidemment différentes, était, lui aussi, tout à fait recevable.

Dans la perspective d'une prise de fonction devant des classes dès le mois de septembre qui suit la réussite du concours, il est impératif que les candidats connaissent les programmes en vigueur au collège et les objets d'étude du lycée. Ils doivent également avoir une connaissance claire et actualisée des modalités de l'épreuve anticipée de français en classe de première générale et technologique. En outre, la réforme du collège mise en œuvre à partir de septembre 2016 consacre une place importante à l'analyse de l'image et au travail en cours de français sur des exemples cinématographiques. La connaissance de ces nouveaux programmes n'était pas exigée pour cette session, elle sera, en revanche, impérative la session prochaine.

Enfin, on peut aussi attendre des candidats qu'ils connaissent le fonctionnement de l'institution scolaire. Des questions liées à l'organisation d'une sortie pédagogique – en rapport avec un travail sur le cinéma –, aux dispositifs d'éducation à l'image, aux diverses modalités de rencontres et d'échange avec les parents d'élèves ont ainsi pu être ponctuellement posées cette année.

La phase de l'entretien, qui dure environ 25 minutes et suit l'exposé mené par le candidat est un moment d'échange et de réflexion avec le jury. Celui-ci ne souhaite pas prendre en défaut le candidat, mais, bien au contraire, l'aider à reformuler ou améliorer ses propositions. Ce moment de dialogue est décisif et offre la possibilité au candidat de corriger ses hypothèses, de préciser ses axes de lectures ou certains points de sa séquence, voire de creuser ses hypothèses de lecture. Certains candidats, en dépit d'un exposé médiocre ou insuffisant, ont réussi à augmenter largement leur note finale en demeurant à l'écoute des questions du jury et en se révélant capables de corriger les défauts de leur prestation initiale.

Le vocabulaire technique : un moyen plutôt qu'une fin en soi.

A l'image des figures stylistiques littéraires, l'identification des outils cinématographiques (travelling, panoramique, plans d'ensemble par exemple) n'a d'intérêt qu'à la condition d'en saisir les effets et de les mettre au service d'un discours interprétatif sur les textes ou l'extrait filmique : maîtriser le vocabulaire technique ne saurait seul garantir la qualité d'une analyse.

On déconseillera ainsi aux candidats de convoquer la désormais fameuse « fiche d'outils d'analyse filmique » comme préalable systématique à l'analyse filmique menée avec les élèves ou comme objectif à atteindre à l'issue de la séance. Certes, l'utilisation d'un vocabulaire technique peut permettre d'identifier, de manière rapide et efficace, l'agencement d'une séquence filmique à travers des logiques de rythme, de lumière, de couleur, de son... Cependant, loin d'être une fin en soi, il s'agit d'une première étape, à relier à des enjeux esthétiques, en vue du sens et de l'interprétation.

Nombreuses ont été, par exemple, les analyses de *Rocco et ses frères* qui, dans la séquence de séparation entre Nadia et Rocco sur le toit de la cathédrale de Milan, ont signalé la logique contrastive des axes de plongée et de contre-plongée qui, de fait, organise la composition de cet extrait. Cependant, cette première étape de *repérage* devait être complétée : il s'agissait de voir, ensuite, comment l'opposition des axes se doublait fréquemment de variations scalaires importantes. Ce découpage dépasse ainsi la simple logique d'opposition et crée formellement de profonds effets de rupture qui déstabilisent le regard du spectateur. Dès lors, il semble possible de relier ces éléments au « système des émotions » (Pascal Bonitzer) qu'ils contribuent à mettre en œuvre : esthétique du sublime, déchirement tragique et renoncement amoureux.

Par ailleurs, il s'agit de faire preuve d'une précision terminologique suffisante, qui ne saurait se satisfaire d'un usage approximatif des notions. Celles-ci risqueraient alors de constituer non pas des aides mais plutôt des masques à une approche plus précise des spécificités de l'extrait filmique. A cet égard, les différentes composantes sonores des extraits proposés cette année ont été trop souvent négligées par les candidats. De manière générale, le son apparaît comme un élément sinon ignoré, du moins survolé dans les analyses qui se limitent, le plus souvent, à un repérage de la présence ou non de musique – de fosse ou d'écran – et éventuellement à une identification des bruits *in* trop rapidement qualifiés de réalistes. Par exemple, parler de musique extradiégétique (à propos d'un extrait de *The Thing*) est assurément juste quand on ne voit ni source musicale ni instrument à l'image, mais il serait plus intéressant de montrer comment toute la tension d'une scène naît justement de l'intensité musicale qui rythme le montage et la progression du récit.

Or, une analyse fine de la matière sonore peut donner lieu à des moments pédagogiques fructueux et permet de sensibiliser les élèves à la nature proprement audiovisuelle du langage cinématographique. Ainsi, plusieurs sujets présentaient cette année une utilisation de la voix off selon des modalités très diverses, d'une « voix-je » rétrospective comme celle du personnage de Holly dans *La Balade sauvage*, à la voix magistrale de *Mourir à Madrid* de Frédéric Rossif. Dès lors, se contenter d'une identification du procédé sous le terme de voix off est non seulement insuffisant mais ne permet pas d'envisager, de manière riche, cette voix, son « grain » si cher à Barthes, et son utilisation. En revanche, les candidats qui ont porté, par exemple, leur attention aux questions de temporalité et du rapport entre l'image et la voix, aux rapports de « concomitance audio-visuelle » (Michel Chion), à la texture de la voix ou bien encore aux indices sonores de proximité ou d'éloignement de celle-ci, ont été en mesure non seulement de rendre compte, avec une grande finesse, du croisement des temporalités (dans l'ouverture de *Chungking Express* de Wong Kar Wai, par exemple), mais également de

proposer des activités tout à fait judicieuses à développer avec les élèves : réécriture d'une voix off alternative, analyse des implications de la voix off en termes de point de vue... On pourra d'ailleurs se reporter avec profit aux ouvrages fondamentaux d'Alain Boillat (*Du Bonimenteur à la voix-over*, Antipodes, 2007), de Michel Chion (*La voix au cinéma*, Cahiers du cinéma, Paris, 1984), ou encore à la terminologie synthétisée par ce dernier sur son site <http://www.lampe-tempete.fr/ChionGlossaire.html>.

La maîtrise d'un vocabulaire technique indispensable est donc exigée des candidats car il fait partie des connaissances à transmettre aux élèves. Pour analyser un sonnet de Baudelaire, mieux vaut ne pas confondre les termes « alexandrin » et « quatrain » et avoir des repères clairs et rigoureux au sujet de des formes fixes de la versification française et de leur singulière réactivation par Baudelaire. De même, il est préférable de savoir distinguer un format large (qui ne se réduit pas au seul 16/9) ou un format carré (type 1,33 :1), des images animées ou des images fixes, un montage parallèle ou un simple champ/contrechamp. Mais, il importe, avant tout, de déterminer leur utilisation particulière, souvent subtile et reliée à des enjeux émotionnels : l'identification des figures de style comme des composantes techniques se doit d'être au service de l'interprétation des textes et des extraits filmiques.

De la pertinence pratique.

Les candidats ne doivent pas oublier de réfléchir aux modalités concrètes comme à la nature des exercices qu'ils proposeraient à leurs élèves : quelles consignes précises donner dans les exercices d'écriture ? Comment amener les élèves à mobiliser les savoirs acquis ? Comment exploiter pédagogiquement tel texte, avec quel type de questions ou d'exercices ? Quelle durée consacrer à telle séance ? Quelles questions de préparation proposer éventuellement aux élèves pour faciliter leur approche du document abordé ?

Ces questions, fondamentales, doivent primer sur le déroulé d'une séquence pédagogique et didactique qui convoque, de manière parfois artificielle et convenue, des séances TICE ou bien des séances artificielles de travail au CDI. Certes, les notions de didactique telles que les démarches déductives ou inductives, le travail en « îlots bonifiés » peuvent enrichir la pratique pédagogique des candidats mais il ne faut pas perdre de vue les questions et enjeux didactiques primordiaux. Est-il bien raisonnable de consacrer quatre heures à l'analyse d'un extrait filmique (*Zazie dans le métro* de Louis Malle) avec des élèves de cinquième ? Faut-il vraiment proposer de travailler, en classe, sur le son au cinéma et le vocabulaire du son à propos d'une séquence du *Nosferatu* de Murnau, film muet de 1922 ? Aborder le dossier organisé autour d'un extrait de *La Famille Tenenbaum* de Wes Anderson, à travers le prisme de l'autobiographie plutôt que du récit d'enfance ne risque-t-il pas d'aboutir à des confusions regrettables chez les élèves ?

Quelles que soient la diversité et la richesse des expériences des candidats en matière d'enseignement, il est nécessaire, dans tous les cas, de réfléchir à l'horizon d'attente qu'ouvre une forme littéraire donnée ou un genre cinématographique pour nos élèves. Cette réflexion préalable permettra d'approfondir les différentes pistes pédagogiques proposées. Quelles attentes, par exemple, un élève de quatrième nourrit-il vis-à-vis d'une œuvre de science-fiction, littéraire ou cinématographique ? Fort de ce questionnement et de cette attention, le candidat sera, par exemple, plus à même de proposer un déroulement pertinent dans l'appréhension d'une œuvre aussi singulière que *La Jetée* de Chris Marker, tout en restant conscient que les codes dominants de la science fiction – l'omniprésence technologique notamment – se trouvent ici largement mis à distance.

Des connaissances.

Lors de différents exposés, le jury a constaté que certains candidats se justifiaient parfois en avançant l'argument qu'ils n'étaient pas « spécialistes de cinéma ». S'il est évident qu'ils passent un concours de lettres et non une épreuve d'école de cinéma, ils doivent néanmoins assumer le choix qu'ils ont fait de s'inscrire en ASP « cinéma », ce qui exige d'eux un certain nombre de compétences en analyse filmique comme une connaissance certaine de l'histoire du cinéma. Il ne s'agit évidemment pas d'une épreuve d'érudition, mais « l'Analyse d'une Situation Professionnelle en études cinématographiques » requiert une connaissance des jalons fondamentaux de l'Histoire du cinéma et une réflexion esthétique a minima, qui facilitera le travail sur l'extrait proposé. Ainsi, il est regrettable d'entendre un candidat identifier le film *West Side Story* de Wise (1961) comme la première étape d'un âge d'or de la comédie musicale américaine, alors que le film constitue l'un des derniers représentants d'un genre dont les périodes les plus glorieuses se distribuent entre les années 30 – pour la Warner et la RKO – et les années 50 pour la MGM (On renverra, par exemple, à l'ouvrage d'Alain Masson, *Comédie Musicale*, Stock/cinéma, Paris, 1981). De même, le jury a souvent constaté la grande méconnaissance du cinéma documentaire, de ses usages du montage d'archives. Une connaissance, même simple, de ce vaste continent cinématographique aurait facilité la contextualisation d'un sujet comme celui proposé autour du documentaire historique *Mourir à Madrid* (1963) de Frédéric Rossif, qui articule montage d'images d'archives hétérogènes et de plans tournés par Rossif lui-même.

A contrario, on conseillera aux candidats d'adopter une certaine prudence dans l'apport de connaissances extérieures approximatives et parfois plaquées de façon bien arbitraire : il n'est pas certain que les liens de Visconti avec le néo-réalisme (son rôle sur le tournage de *Toni*, de Renoir, le film *Ossessione...*) soient la clé la plus pertinente pour aborder l'extrait de *Rocco et ses frères*, dont le lyrisme presque opératique pouvait davantage inviter à des rapprochements avec *Ludwig*. On peut aussi douter que le rapport à la nature instruit par Malick dans ses derniers films soit identique à celui qui lie les deux amants et leur environnement dans l'extrait proposé de *Badlands*.

Nous nous permettons de rappeler ici la bibliographie indicative, présente dans le rapport 2015 (p. 247), dont les candidats sauront assurément tirer grand profit :

- Jacques Aumont et Michel Marie, *L'Analyse des films*, 1999, Armand Colin, rééd. 2015.
- André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, éditions du Cerf, Septième Art, rééd. 1999.
- Laurent Jullier, *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Flammarion, 2012.
- David Bordwell et Kristin Thompson, *L'Art du film, une introduction*, De Boeck, 1999.
- Marie-Thérèse Journot, *Le Vocabulaire du cinéma*, Armand Colin, 2004, rééd. 2015.
- Vincent Pinel, *Dictionnaire technique du cinéma*, Armand Colin, 2008.
- Vincent Amiel, *Esthétique du montage*, 3^e éd., Armand Colin, 2014.
- Michel Chion, *Un art sonore, le cinéma*, Cahiers du cinéma, Essais, 2003.
- Jean-Louis Leutrat, *Le Cinéma en perspective : une histoire*, Armand Colin, 128, 2008.
- Jean-Pierre Jeancolas, *Histoire du cinéma français*, 3^e éd., Armand Colin, 128, 2011.
- Jean-Loup Bourget, *Hollywood, la norme et la marge*, Nathan, 1998 ; Armand Colin, 2005.

Pour finir, nous mettons en garde les candidats contre des confusions dommageables sur les courants littéraires ou les genres cinématographiques : pour certains, le romantisme s'étend souvent du début du XIX^e au XX^e siècle. Le *Manifeste du surréalisme* aurait été publié dans les années 1940. Le western, pour sa part, est un genre trop peu connu dans ses formes classiques, telles qu'elles s'expriment dans les œuvres de John Ford ou d'Howard Hawks. Il en va de même pour le film noir. Dernier exemple de généralité trop approximative : parler de censure due au Code Hays n'a pas forcément de sens quand il s'agit d'un simple baiser dans un film hollywoodien des années 60.

De même, des connaissances historiques ou culturelles fondamentales font, malheureusement, parfois défaut : identifier un salut fasciste à un salut républicain dans un extrait de *Mourir à Madrid* relève d'une ignorance regrettable de l'Histoire ; ou encore, la ségrégation raciale aux États-Unis n'est pas l'Apartheid en Afrique du Sud.

Enfin, les notions fondamentales de grammaire doivent être correctement maîtrisées par de futurs professeurs de français : proposer comme exercice de langue de relever les formes verbales dans un texte (extrait du *Livre de ma mère* d'Albert Cohen) constitué d'une longue énumération de groupes nominaux évoquant des objets et sensations du passé s'avère hors de propos et passe à côté de ce qui constitue l'acte même de réminiscence.

Rappelons que des dictionnaires sont à disposition des candidats dans la salle de préparation. Il est souvent très utile de s'y reporter pour limiter ces approximations.

C'est donc avant tout un regard sensible *et* informé qui doit prévaloir chez le candidat, condition d'un travail fructueux à mener avec les élèves. Il faut aller au cinéma, parcourir son histoire et ses géographies pour former son regard et éveiller celui de ses élèves.

Problématiser.

L'épreuve d'ASP en études cinématographiques doit non seulement être l'occasion de la conduite d'une analyse filmique précise, mais l'un des objectifs premiers de l'épreuve consiste bien à faire découvrir à une classe comment des formes artistiques diverses interrogent le monde et ses enjeux, selon des thématiques et problématiques convergentes.

Identifier les différents documents du corpus ne doit pas se limiter en un simple repérage de l'objet d'étude *ad hoc* pour un niveau précis, mais davantage en une interrogation sur les formes de représentation commune qui s'établissent et circulent, d'une œuvre cinématographique à une forme poétique, d'une scène théâtrale à une œuvre picturale. A ce titre, la problématique dégagée ainsi que les axes de lecture proposés doivent pleinement justifier le travail sur un extrait filmique et sur les différents documents du dossier. Étudier et identifier les formes de la robinsonnade à travers les arts pouvait conduire, par exemple, à repérer les moyens de survie mis en œuvre par les protagonistes, à souligner le rapport complexe avec la Nature (entre lyrisme et hostilité) et à montrer le lien maintenu ou rompu avec l'idée de civilisation. Autant de portes d'entrée possibles pour analyser l'extrait proposé de *Badlands* et ceux de différentes œuvres littéraires et picturales.

Or, trop souvent les candidats ne développent pas de véritable vision d'ensemble propre à justifier la construction de leur séquence pédagogique et, partant, de leur analyse filmique. La fragmentation de l'analyse va de pair avec l'absence d'esprit de synthèse. Une candidate, par exemple, ne voit pas comment les extraits de *West Side Story*, de *Roméo et Juliette*, de *Cyrano de Bergerac* et du *Barbier de Séville* participent de la réécriture d'un stéréotype : la scène du balcon, tout en inventant, sans cesse, des formes nouvelles de lyrisme amoureux. Elle passe, de ce fait, totalement à côté de l'élément central de l'extrait filmique : le duo amoureux et la mise en scène du chant dans un *musical* hollywoodien.

Rappelons ici que qu'une analyse filmique sans problématisation, sans hypothèse de lecture ne pourra pas convaincre le jury qui attend un éclairage construit et progressif sur l'extrait filmique, de même qu'elle ne pourra pas plus convaincre des élèves. Une analyse filmique qui proposerait un commentaire plan par plan, plate paraphrase consistant à décrire leur contenu narratif sans question esthétique organisatrice, ne pourra pas, non plus, être convaincante car elle sera morcelée et vaine. Le risque sera, enfin, de ne pas réussir à achever l'exposé dans le temps imparti. Il s'agit donc de lier les pistes interprétatives qui guident l'analyse filmique à la problématique rigoureuse qui fonde la séquence pédagogique dans son ensemble.

Une approche du sensible

Choisir l'épreuve ASP option Lettres Modernes « Cinéma » au concours de recrutement du CAPES ne doit pas être guidé par le hasard ou un simple intérêt pour le cinéma pensé comme un divertissement agréable : au delà de la question des connaissances indispensables que nous avons abordée plus haut, il s'agit d'un choix guidé par un goût profond pour le cinéma et une volonté d'aborder cet art d'émotions, dont on sait qu'il touche particulièrement les élèves. C'est ce cœur battant de l'art cinématographique que doivent approcher les candidats dans leur appréhension du dossier, comme dans le travail qu'ils mèneront avec la classe ; à ce titre, chaque sujet proposé, de Murnau à Pialat, de Chris Marker à Louis Malle, abritait les déclinaisons d'une émotion dans le miroitement de ses nuances : la peur pour *Nosferatu* et *The Thing*, le désespoir pour *Rocco et ses frères*, la joie pour *Zazie dans le métro*, le trouble de la rencontre amoureuse dans *Chungking Express* ou *Trois Souvenirs de ma jeunesse*. Autant d'occasions privilégiées d'aborder les enjeux humains de la réception de l'œuvre artistique ou littéraire.

Les meilleurs candidats, qui ont convaincu le jury, ont su toucher cette matière sensible que sont le cinéma et la littérature. Ils l'ont éclairée de manière pertinente, simple et claire, en dégagant les enjeux des dossiers proposés, et ont construit des liens multiples entre les différents documents. Ils sont parvenus à construire un cheminement permettant d'articuler émotions, langage et interprétations.

Une candidate, dans un dossier consacré à la rencontre amoureuse dans *Chungking Express* de Wong Kar-Wai, *L'Éducation sentimentale*, « A une passante » et « Mon rêve familial » a ainsi très bien montré l'enjeu de la rencontre amoureuse, avant d'évoquer l'importance de l'écriture de la sensation et la manière dont le jeu avec des formes (filmiques, poétiques ou romanesques) à la fois harmonieuses et dissonantes permettait de faire entrer le motif traditionnel de la rencontre dans la modernité.

Un autre, réfléchissant à la place de la marginalité et aux regards portés sur l'autre a construit son analyse filmique d'un extrait des *Raisins de la colère* sur la place des personnages dans le cadre et la conversion des regards porté sur les migrants.

D'autres ont aussi étudié, avec finesse, les convergences possibles entre jeux poétiques, formes du burlesque et jeux cinématographiques (montage, accélération et ralenti, jeux sonores, comique de geste, etc.) dans un extrait de *Zazie dans le métro*.

Une candidate, enfin, a parfaitement étudié la structure complexe d'un extrait de *La Jetée*, soulignant ainsi le mouvement circulaire du voyage dans le temps et le rôle des fondus enchaînés, montrant le rôle essentiel de la voix-off comme puissance narrative, analysant avec finesse le passage d'un univers figuratif à un univers abstrait pour symboliser la représentation d'un monde futur. Cette analyse subtile s'accompagnait d'un remarquable projet de séquence sur la science-fiction, comme genre populaire et forme d'avant-garde, et sur les différentes formes de regard sur le monde et l'Histoire qu'elle propose.

La fonction du professeur est bien, d'abord et avant tout, de faire vivre des textes et des films auprès d'élèves à l'indéniable acuité sensible, mais qui ne sont pas nécessairement conquis d'avance. C'est la condition pour que ces œuvres abordées en classe puissent, pour reprendre la belle expression de Jean-Louis Schefer dans *L'Homme ordinaire du cinéma*, « regarder » nos élèves.

3. Deux exemples.

Dans le prolongement des deux précédents rapports, voici deux exemples de sujets donnés cette année, le premier pour le collège, le second pour le lycée. Ils ont fait l'objet de deux traitements tout à fait convaincants dont nous avons plaisir à restituer ici la teneur.

ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Document 1 - Séquence filmique : Maurice Pialat, *L'Enfance nue* 1968.

Document 2 – Jules Vallès, *L'Enfant*, 1881. Incipit.

Document 3 – Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862. « Le petit Gavroche », III, 1, 13.

Document 4 – Carlo Collodi, *Les Aventures de Pinocchio*, 1883. Chapitre IV.

Document 5 – Valérie Jouve, *Sans Titre (Les Personnages avec le petit François)*, 1994-1995.

Document annexe – (au seul usage de l'enseignant)

Laurence Giavarini, « *L'Enfance nue* », in *Leur premier film - d'Orson Welles à Zhang Yi Mou*, Lyon, Aléas, 1993.

Sujet

A partir de l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques posées, en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation, à destination d'une classe de **collège**, sous la forme d'un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

Signature du candidat :

Document 1 - Séquence filmique : Maurice Pialat, *L'Enfance nue*, 1968.

Durée : 6'25''

Situation : François est un enfant de l'assistance publique. Il est placé dans une première famille d'accueil qui le juge difficile et décide de s'en séparer. Il sera placé dans une deuxième famille, chez le vieux couple Thierry, où il continuera ses bêtises tout en s'attachant sincèrement à sa grand-mère adoptive. Le passage se situe au moment où la première famille se sépare de François.

Fiche technique :

Réalisation : Maurice Pialat

Scénario : Maurice Pialat, Arlette Langmann

Interprètes : Michel Terrazon (François)

Document 2 : Jules Vallès, *L'Enfant*, 1881. Incipit.

Ai-je été nourri par ma mère? Est-ce une paysanne qui m'a donné son lait ? Je n'en sais rien. Quel que soit le sein que j'ai mordu, je ne me rappelle pas une caresse du temps où j'étais tout petit : je n'ai pas été dorloté, tapoté, baisotté ; j'ai été beaucoup fouetté.

Ma mère dit qu'il ne faut pas gâter les enfants, et elle me fouette tous les matins ; quand elle n'a pas le temps le matin, c'est pour midi, rarement plus tard que quatre heures.

Mademoiselle Balandreau m'y met du suif.

C'est une bonne vieille fille de cinquante ans. Elle demeure au-dessous de nous. D'abord elle était contente : comme elle n'a pas d'horloge, ça lui donnait l'heure. « Vlin ! Vlan ! zon ! zon ! – voilà le petit Chose qu'on fouette ; il est temps de faire mon café au lait. »

Mais un jour que j'avais levé mon pan, parce que ça me cuisait trop, et que je prenais l'air entre deux portes, elle m'a vu ; mon derrière lui a fait pitié.

Elle voulait d'abord le montrer à tout le monde, amener les voisins autour ; mais elle a pensé que ce n'était pas le moyen de le sauver, et elle a inventé autre chose. Lorsqu'elle entend ma mère me dire : « Jacques, je vais te fouetter !

– Madame Vingtras, ne vous donnez pas la peine, je vais faire ça pour vous.

– Oh ! chère demoiselle, vous êtes trop bonne ! »

Mademoiselle Balandreau m'emmène ; mais au lieu de me fouetter, elle frappe dans ses mains ; moi, je crie. Ma mère remercie, le soir, sa remplaçante.

« À votre service » répond la brave fille, en me glissant un bonbon en cachette.

Mon premier souvenir date donc d'une fessée. Mon second est plein d'étonnement et de larmes.

C'est au coin d'un feu de fagots, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin ; une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison pauvre, range sur des planches rongées, quelques assiettes de faïence bleue avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds de pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui fait le fer... Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête ; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père : je vois, avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée ; c'est moi qui en suis cause ! Pourquoi ne me laisse-t-on pas entrer pour savoir ? On me battra après si l'on veut. Je crie, on ne me répond pas. J'entends qu'on remue des carafes, qu'on ouvre un tiroir ; on met des compresses.

« Ce n'est rien, vient me dire ma cousine, » en pliant une bande de linge tachée de rouge.

Je sanglote, j'étouffe : ma mère reparait et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.

Je puis avoir cinq ans et me crois un parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant !

Est-ce que j'ai forcé mon père à faire ce chariot ? Est-ce que je n'aurais pas mieux aimé saigner, moi, et qu'il n'eût point mal ?

Oui – et je m'égratigne les mains pour avoir mal aussi.

C'est que maman aime tant mon père ! Voilà pourquoi elle s'est emportée.

On me fait apprendre à lire dans un livre où il y a écrit en grosses lettres qu'il faut obéir à ses père et mère : ma mère a bien fait de me battre.

Document 3 : Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862. « Le petit Gavroche », III, 1, 13.

Huit ou neuf ans environ après les événements racontés dans la deuxième partie de cette histoire, on remarquait sur le boulevard du Temple et dans les régions du Château-d'Eau, un petit garçon de onze à douze ans qui eût assez correctement réalisé cet idéal du gamin ébauché plus haut, si, avec le rire de son âge sur les lèvres, il n'eût pas eu le cœur absolument sombre et vide. Cet enfant était bien affublé d'un pantalon d'homme, mais il ne le tenait pas de son père, et d'une camisole de femme, mais il ne la tenait pas de sa mère. Des gens quelconques l'avaient habillé de chiffons par charité. Pourtant il avait un père et une mère. Mais son père ne songeait pas à lui et sa mère ne l'aimait point. C'était un de ces enfants dignes de pitié entre tous qui ont père et mère et qui sont orphelins.

Cet enfant ne se sentait jamais si bien que dans la rue. Le pavé lui était moins dur que le cœur de sa mère.

Ses parents l'avaient jeté dans la vie d'un coup de pied.

Il avait tout bonnement pris sa volée.

C'était un garçon bruyant, blême, leste, éveillé, goguenard, à l'air vivace et maladif. Il allait, venait, chantait, jouait à la fayousse, grattait les ruisseaux, volait un peu, mais comme les chats et les passereaux, gaîment, riait quand on l'appelait galopin, se fâchait quand on l'appelait voyou. Il n'avait pas de gîte, pas de pain, pas de feu, pas d'amour; mais il était joyeux parce qu'il était libre.

Quand ces pauvres êtres sont des hommes, presque toujours la meule de l'ordre social les rencontre et les broie, mais tant qu'ils sont enfants, ils échappent, étant petits. Le moindre trou les sauve.

Pourtant, si abandonné que fût cet enfant, il arrivait parfois, tous les deux ou trois mois, qu'il disait : Tiens, je vas voir maman! Alors il quittait le boulevard, le Cirque, la Porte Saint-Martin, descendait aux quais, passait les ponts, gagnait les faubourgs, atteignait la Salpêtrière, et arrivait où? Précisément à ce double numéro 50-52 que le lecteur connaît, à la mesure Gorbeau.

[...]

Les plus misérables entre ceux qui habitaient la mesure étaient une famille de quatre personnes, le père, la mère et deux filles déjà assez grandes, tous les quatre logés dans le même galetas, une de ces cellules dont nous avons déjà parlé.

Cette famille n'offrait au premier abord rien de très particulier que son extrême dénuement; le père en louant la chambre avait dit s'appeler Jondrette. Quelque temps après son emménagement qui avait singulièrement ressemblé, pour emprunter l'expression mémorable de la principale locataire, à l'entrée de rien du tout, ce Jondrette avait dit à cette femme qui, comme sa devancière, était en même temps portière et balayait l'escalier : – Mère une telle, si quelqu'un venait par hasard demander un polonais ou un italien, ou peut-être un espagnol, ce serait moi.

Cette famille était la famille du joyeux va-nu-pieds. Il y arrivait et il trouvait la pauvreté, la détresse, et, ce qui est plus triste, aucun sourire; le froid dans l'âtre et le froid dans les cœurs. Quand il entrait, on lui demandait : – D'où viens-tu? Il répondait : – De la rue. Quand il s'en allait, on lui demandait : – Où vas-tu? Il répondait : – Dans la rue. Sa mère lui disait : – Qu'est-ce que tu viens faire ici?

Cet enfant vivait dans cette absence d'affection comme ces herbes pâles qui viennent dans les caves. Il ne souffrait pas d'être ainsi et n'en voulait à personne. Il ne savait pas au juste comment devaient être un père et une mère.

Du reste sa mère aimait ses sœurs.

Nous avons oublié de dire que sur le boulevard du Temple on nommait cet enfant le petit Gavroche. Pourquoi s'appelait-il Gavroche ? Probablement parce que son père s'appelait Jondrette.

Casser le fil semble être l'instinct de certaines familles misérables.

Document 4 : Carlo Collodi, *Les Aventures de Pinocchio*, 1883. Chapitre IV.

Voilà donc la suite, les enfants. Alors que le pauvre Geppetto était conduit sans raison en prison, ce polisson de Pinocchio, sorti des griffes du carabinier, descendit à toutes jambes à travers champs pour rentrer plus vite à la maison. Dans sa course folle, il gravissait les plus hauts talus, sautait par dessus des haies de ronces et franchissait des fossés pleins d'eau, exactement comme un chevreau ou un jeune lièvre poursuivi par des chasseurs.

Arrivé devant la maison, il trouva la porte fermée. Il lui donna une bourrade, entra, tira tous les verrous et s'affala par terre en poussant un grand soupir de satisfaction. Mais la satisfaction dura peu car il entendit, quelque part dans la pièce, quelqu'un qui faisait :

– Cri-cri-cri !

– Qui donc m'appelle ? – demanda Pinocchio, apeuré.

– C'est moi !

Il se retourna et vit un énorme Grillon qui grimpait lentement sur le mur.

– Dis-moi, Grillon, qui es-tu ?

– Je suis le Grillon-qui-parle, et je vis dans cette pièce depuis plus de cent ans.

– Ouais, mais maintenant c'est ma maison à moi – dit la marionnette – et si tu veux vraiment me faire plaisir, va-t-en tout de suite et ne reviens pas.

– Je ne partirai d'ici – répondit le Grillon – qu'après t'avoir dit une vérité essentielle.

– Bon, alors grouille-toi de me la dire.

– Malheur aux enfants qui se révoltent contre leurs parents et abandonnent par caprice la maison paternelle ! Jamais ils ne trouveront le bien en ce monde et, tôt ou tard, ils s'en repentiront amèrement.

– Cause toujours, mon Grillon, tant qu'il te plaira : moi je sais que demain, à l'aube, je partirai d'ici car si je reste, il m'arrivera ce qui arrive à tous les enfants. C'est à dire qu'ils m'enverront à l'école et, que cela me plaise ou non, on m'obligera à étudier. Or moi, je te le dis en confidence, étudier ne me va pas du tout. Cela m'amuse beaucoup plus de courir derrière les papillons et de grimper dans les arbres pour dénicher les oiseaux.

– Pauvre petit sot ! Tu ne sais donc pas qu'en agissant ainsi tu deviendras le plus beau des ânes et que tout le monde se paiera ta tête ?

– Oh ! La barbe Grillon de malheur ! – cria Pinocchio.

Mais le Grillon, qui était patient et philosophe, au lieu de prendre mal cette impertinence, continua sur le même ton :

– S'il ne te plait pas d'aller à l'école, tu pourrais au moins apprendre un métier, de façon à pouvoir gagner ta vie honnêtement.

– Tu veux que je te dise ? – répliqua Pinocchio, qui commençait à s'énerver – Parmi tous les métiers du monde, un seul me conviendrait parfaitement.

– Et ce métier serait ?...

– Celui qui consiste à manger, boire, dormir, m'amuser et me balader du matin au soir.

– Pour ta gouverne – lui répondit le Grillon-qui-parle avec son calme habituel – je te signale que ceux qui pratiquèrent un tel métier ont tous fini leurs jours à l'hospice ou en prison.

– Cela suffit, Grillon de malheur !... Si la colère me prend, gare à toi !

– Pauvre Pinocchio ! Tu me fais pitié !...

– Et pourquoi, Grillon ?

– Parce que tu es une marionnette et, ce qui est terrible, que tu as donc la tête dure comme du bois.

Rendu absolument furieux par ces dernières paroles, Pinocchio se leva d'un bond, s'empara d'un marteau sur l'établi et le lança à toute volée vers le Grillon-qui-parle. Peut-être crut-il qu'il ne le toucherait même pas. Malheureusement, il le frappa en plein sur la tête, si bien que le pauvre Grillon, après avoir fait une dernière fois cri-cri-cri, resta collé au mur, raide mort.

Document 5 : Valérie Jouve, *Sans Titre (Les Personnages avec le petit François)*, 1994-1995.



Document annexe : Laurence Giavarini, « L'Enfance nue », in *Leur premier film - d'Orson Welles à Zhang Yi Mou*, Lyon, Aléas, 1993.

Ce qui signifie qu'il y a tout de même du récit dans *L'Enfance nue*, un mouvement vers de la fiction, non pas au sens du faux, de ce qu'on invente par opposition à la vérité du réel, mais dans la mesure où Pialat s'attache à un « cas », comme on dit en sociologie ou en psychologie, et organise pour lui un trajet de parole, une réponse si l'on veut. Contrairement à ce que pourrait faire croire la première partie du film, le sujet précède le lieu que le cinéaste a choisi pour le traiter : il s'est installé dans le Nord de la France parce que, expliquait-il à l'époque aux Lettres Françaises, c'est la région où les placements d'enfants réussissent le mieux depuis le siècle dernier. La population y est déjà mêlée, l'étranger y est mieux toléré. *L'Enfance nue* raconte donc sans attendrissement un placement qui ne prend pas dans un pays pourtant plus favorable qu'un autre. Raconte d'abord l'histoire d'un enfant qui n'a pas de chambre, dort en haut de l'escalier, probablement parce qu'il est un garçon, raconte le silence du père adoptif qui ne peut avoir pour lui que quelques gestes, et le flot de paroles de la mère. Puis l'arrivée dans la famille Thierry, avec d'autres mots, ceux-là qui désignent les parties d'une chambre, ce que l'on doit faire comme ce qui est interdit. *L'Enfance nue* est l'histoire d'un silence qui prend fin dans la parole, seul enracinement possible pour celui qui est déplacé. Le film va vers cette prise de parole de l'enfant comme vers son enfermement, puisqu'il a continué de faire « des bêtises » et se trouve à la fin en maison de correction. La lettre qu'il envoie alors aux Thierry est son premier récit, la première expression d'un désir (revenir) ; on l'entend qui la dit en off, et c'est la première fois qu'il parle si longtemps dans le film. Certes cette voix est liée à une retenue du corps (la prison), à sa disparition de l'image, mais c'est tout de même autre chose que le départ de la première famille qui s'achevait sur le plan d'un bol lavé par la mère au-dessus de l'évier ; un départ clos comme la vaisselle faite.

C'est une candidate qui a excellemment traité ce dossier, proposé, rappelons-le, pour le collègue. Elle a d'abord dégagé la forte unité historique et thématique du corpus de textes littéraires (XIX^{ème} siècle, récits divers d'enfance malheureuses, enfance maltraitée et misérable, personnages masculins) et l'unité générique (le roman). Après avoir correctement identifié dans les documents du dossier (Jules Vallès, Victor Hugo, Carlo Collodi et Valérie Jouve) le récit d'enfance et d'adolescence, avec ses ramifications autobiographiques, comme un objet d'étude de la classe de 3^{ème}. C'est fort à propos que la candidate a proposé de situer sa séquence d'enseignement en début d'année, faisant ainsi suite à l'étude des récits au XIX^{ème} siècle en classe de 4^{ème}.

La candidate a sollicité des connaissances pertinentes pour rattacher le film de Maurice Pialat, d'une part, à son contexte cinématographique immédiat (la queue de comète de la Nouvelle vague, dont le réalisateur est un contemporain même s'il commence sa carrière plus tardivement que les autres cinéastes de sa génération), et, d'autre part, à ses méthodes de travail, qui allient un recours contrôlé à l'improvisation et une influence picturale forte, puisque Pialat avait également une activité de peintre.

L'analyse fine des cadrages et de leur picturalité inattendue a permis à la candidate de montrer comment s'opérait un renouvellement des codes du récit réaliste, dans un extrait qui lorgnait également vers une esthétique documentaire, presque dépourvu de dialogues, au personnage principal opaque, et procédant par ellipses dont le rôle était correctement dégagé. L'analyse venait enrichir une séquence didactique très riche et animée par le souci constant de la mise en pratique des notions littéraires et cinématographiques auprès d'élèves de collègue,

tout en proposant éventuellement une adaptation intelligente de ce dossier complexe à un autre niveau, à cheval sur les objets de seconde (réalisme et naturalisme) et de première (la construction du personnage de roman).

La candidate s'est par ailleurs montrée ouverte aux suggestions du jury dans l'entretien, et aux prolongements proposés en lien avec les grands courants de l'art moderne et contemporain. Elle a également évoqué un exercice pratique particulièrement intéressant à l'aide du document iconographique, qui apparaît trop souvent comme le parent pauvre des prestations.

La candidate a entamé sa séquence pédagogique par une séance introductive organisée autour d'une étude comparative entre le texte de Vallès et celui de Collodi, afin d'amener les élèves à saisir le contraste flagrant entre traitement réaliste et traitement merveilleux. L'analyse du jeu entre le *je* narrateur et le *je* narré dans le texte de Vallès lui permettait de construire avec les élèves des clés de compréhension de l'autobiographie et de les mener vers une séance d'étude de la langue sur les temps du récit et l'étude du vocabulaire des émotions. Ce travail sur l'expression des émotions et leur réception permettait alors de guider les élèves vers la séance d'analyse filmique de l'extrait de Pialat.

La candidate a proposé de regarder l'extrait à la lumière d'une problématique convaincante : comment l'extrait composé de trente plans dessine la trajectoire de l'enfant (François) en termes d'espace et de rapport entre enfants et adultes, à travers une esthétique réaliste ?

Après avoir procédé à une analyse fine et précise des partis pris esthétiques : décor, mouvements de caméra, jeux d'opposition entre intérieur et extérieur, montage troué d'ellipses, éléments de surcadrage, rimes chromatiques, elle a soigneusement décrit le dernier plan de l'extrait, plan subjectif donnant accès fugacement à l'intériorité du personnage. Son analyse s'est donc construite sur la question de la représentation de la place de l'enfant telle que la propose Pialat qui accompagne son personnage d'un lieu à l'autre, dans un moment de passage et peut-être de transformation.

Proposant la projection du film en intégralité aux élèves dans une salle de cinéma si les conditions le permettaient, la candidate a construit les grandes lignes d'une étude de l'extrait filmique telle qu'elle l'aurait construite avec les élèves en s'appuyant sur une approche orale partant de leur réception. Réception des éléments de compréhension mais aussi et surtout d'émotion.

En commençant par une reprise des acquis des élèves sur les notions d'échelles des plans et de montage, elle bâtissait un parcours de découverte et d'analyse de l'extrait qui reposait sur un document écrit reproduisant des photogrammes choisis et distribué aux élèves.

A la suite de cette séance d'analyse filmique, la candidate a proposé de poursuivre sa séquence pédagogique par l'étude du texte de Victor Hugo autour de la question du portrait, question autant littéraire que picturale, photographique et cinématographique. Après avoir mis au jour avec les élèves les éléments de langue à l'œuvre dans le texte pour construire le personnage de Gavroche (reprises anaphoriques et cataphores notamment), la candidate a proposé, fort à propos, que les élèves mènent une recherche documentaire sur les représentations multiples du personnage de Gavroche, y compris jusque dans les comédies musicales de Broadway. Il est en effet très profitable sur le plan pédagogique de croiser les approches esthétiques et culturelles pour mettre en perspective des figures et des motifs.

Dans la séance suivante, la candidate a proposé une étude très pertinente de la photographie de Valérie Jouve qui représente un portrait en couleurs d'un personnage d'adolescent détournant son regard de l'objectif alors même que son corps lui fait face. Il est

saisi au premier plan d'un décor urbain délabré et semble se dérober à notre regard. Le parallèle très convaincant proposé par la candidate avec le travail de la photographe néerlandaise Rineke Dijkstra pourrait constituer un excellent prolongement dans la séance pédagogique sur la photographie. En effet, sa série de photographies de personnages en pied sur la plage (*Adolescents sur la plage*), adolescents anonymes en maillot de bain, seuls, baignés dans une lumière presque surnaturelle rappelant un traitement pictural classique, pourrait mobiliser chez les élèves des compétences interprétatives et comparatistes très riches.

Dans une dernière séance de cours avant la séance d'évaluation, la candidate a proposé des prolongements possibles vers d'autres films, notamment *Les Quatre cents coups* de François Truffaut et *The Kid* de Charles Chaplin, ce qui permettait de faire également un lien avec le personnage de Gavroche étudié dans une séance précédente.

Enfin, la candidate a proposé un sujet d'invention dont la consigne, riche et cohérente avec les apprentissages de la séquence, a fini de convaincre le jury : « Mettez-vous à la place de François, le personnage de *L'Enfance nue* de Pialat et décrivez la scène qu'il vient de vivre ». En effet, ce sujet était pertinent pour travailler la question du point de vue qui relève à la fois d'une approche littéraire et cinématographique.

En conclusion, la candidate a su opérer un lien entre la séquence dont elle venait de construire les grandes lignes et la séquence qui pourrait suivre, à savoir une séquence sur les récits autobiographiques au XX^{ème} siècle, notamment autour de l'étude intégrale du roman *La Place* d'Annie Ernaux.

**ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE :
« ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES »**

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Séquence filmique

Document 1 – Séquence filmique :

Quentin Tarantino : *Django Unchained*, 2012, Etats-Unis.

Documents

Document 2 – Montesquieu : *De l'esprit des lois* (1748), livre XV, chapitre V :
« De l'esclavage des Nègres ».

Document 3 – Voltaire : *Candide, ou l'Optimisme* (1759), chapitre XIX : « Ce qui leur arriva à Surinam, et comment Candide fit connaissance avec Martin. »

Document 4 – Nicolas de Condorcet : *Réflexions sur l'esclavage des Nègres* (1781), chapitre VI : « Les colonies à sucre et à indigo ne peuvent-elles être cultivées que par des Nègres esclaves ? »

Document 5 – Document iconographique : Lawrence Beitler : *Lynchage de deux hommes noirs* (Marion, Illinois, 7 août 1930).

Document annexe (ce document est à destination de l'enseignant)

Entretien entre Henry Louis Gates, Jr. et Quentin Tarantino au sujet de *Django Unchained*. Publié dans le journal en ligne slate.fr en janvier 2013. Publication initiale en 2012 dans le magazine en ligne spécialisé dans l'actualité et la culture afro-américaine *The Root*.

Sujet

En prenant appui sur l'ensemble des documents proposés (séquence filmique, textes, images), vous analyserez les enjeux du dossier et les questions cinématographiques qu'il suggère en vous appuyant sur votre culture cinématographique et critique, de manière à en proposer une exploitation à destination d'une classe de lycée : vous les insérerez dans un projet de séquence assorti du développement d'une séance de cours.

Le

Signature du candidat

Document 1 – Séquence filmique

Quentin Tarantino : *Django Unchained*, 2012, Etats-Unis.

Durée : 3 minutes et 48 secondes

Situation : Texas, 1858. Les frères Speck mènent un groupe d’esclaves enchaînés et destinés à être vendus. Alors que la nuit est tombée, le groupe croise le docteur King Schultz (Christoph Waltz), un chasseur de primes qui se fait passer pour un dentiste ambulancier. Schultz demande aux frères Speck si un dénommé Django (Jamie Foxx) se trouve parmi leurs esclaves. Il souhaite en effet le leur racheter pour qu’il le mène aux frères Brittle, dont la tête a été mise à prix.

Fiche technique :

Réalisation : Quentin Tarantino

Scénario : Quentin Tarantino

Montage : Fred Raskin

Photographie : Robert Richardson

Interprètes : Jamie Foxx (Django), Christoph Waltz (Docteur King Schultz)

Document 2 – Montesquieu : *De l'esprit des lois*, 1748.

Livre XV : « Comment les lois de l'esclavage civil ont du rapport avec la nature du climat. »

Chapitre V : « De l'esclavage des Nègres »

Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les Nègres esclaves, voici ce que je dirais :

Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très-sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une façon plus marquée.

On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui, chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, étaient d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains.

Une preuve que les Nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre, que de l'or, qui chez les nations policées est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes ; parce que si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

De petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains. Car si elle était telle qu'ils le disent, ne serait-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entr'eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié ?

Document 3 – Voltaire : *Candide, ou l'Optimisme*, 1759.

Chapitre XIX : « Ce qui leur arriva à Surinam, et comment Candide fit connaissance avec Martin. »

Après être allé d'aventures en aventures, avoir dû abandonner sa bien-aimée Cunégonde et vu périr Pangloss (son maître en philosophie, dont la devise est : « Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes »), Candide est arrivé à la cité mythique d'Eldorado. Malgré la vie d'abondance qu'il y mène, il décide de retrouver Cunégonde. Il part donc pour Surinam, sur la côte nord de l'Amérique du sud, avec son valet Cacambo et des moutons chargés de trésors, qu'ils perdent peu à peu au cours du voyage. Arrivés à Surinam, ils rencontrent un esclave noir mutilé.

En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite. « Eh ! mon Dieu ! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ? — J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre. — Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ? — Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe : je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe. Cependant, lorsque ma mère me vendit dix écus patagons sur la côte de Guinée, elle me disait : « Mon cher enfant, bénis nos fétiches, adore-les toujours, ils te feront vivre heureux ; tu as l'honneur d'être esclave de nos seigneurs les blancs, et tu fais par là la fortune de ton père et de ta mère. » Hélas ! je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne. Les chiens, les singes, et les perroquets, sont mille fois moins malheureux que nous ; les fétiches hollandais qui m'ont converti me disent tous les dimanches que nous sommes tous enfants d'Adam, blancs et noirs. Je ne suis pas généalogiste ; mais si ces prêcheurs disent vrai, nous sommes tous cousins issus de germain. Or vous m'avouerez qu'on ne peut pas en user avec ses parents d'une manière plus horrible.

— Ô Pangloss ! s'écria Candide, tu n'avais pas deviné cette abomination ; c'en est fait, il faudra qu'à la fin je renonce à ton optimisme. — Qu'est-ce qu'optimisme ? disait Cacambo. — Hélas ! dit Candide, c'est la rage de soutenir que tout est bien quand on est mal » ; et il versait des larmes en regardant son nègre ; et en pleurant, il entra dans Surinam.

**Document 4 – Nicolas de Condorcet : *Réflexions sur l’esclavage des Nègres*, 1781.
Chapitre VI : « Les colonies à sucre et à indigo ne peuvent-elles être cultivées que par des Nègres esclaves ? »**

Cet extrait est la fin du chapitre VI.

La destruction de l’esclavage ne ruinerait ni les colonies, ni le commerce ; elle rendrait les colonies plus florissantes, elle augmenterait le commerce. Elle ne ferait d’autre mal que d’empêcher quelques hommes barbares de s’engraisser des sueurs et du sang de leurs frères ; en un mot, la masse entière des hommes y gagnerait, tandis que quelques particuliers n’y perdraient que l’avantage de pouvoir commettre impunément un crime utile à leurs intérêts.

On a prétendu disculper la traite des Nègres, en supposant que l’importation des Nègres est nécessaire pour la culture. C’est encore une erreur : les femmes Nègres sont très-fécondes ; les habitations bien gouvernées s’entretiennent, même sous la servitude, sans importation nouvelle. C’est l’incontinence, l’avarice et la cruauté des Européens, qui dépeuplent les habitations ; et lorsqu’on prostitue les Nègresses pour leur voler ensuite ce qu’elles ont gagné ; lorsqu’on les oblige, à force de traitements barbares, de se livrer, soit à leur maître, soit à ses valets ; lorsqu’on fait déchirer devant elles les Noirs qu’on les soupçonne de préférer à leurs tyrans ; lorsque l’avarice surcharge les Nègres de travail et de coups, ou leur refuse le nécessaire ; lorsqu’ils voient leurs camarades, tantôt mis à la question, tantôt brûlés dans des fours, pour cacher les traces de ces assassinats, alors ils désertent, ils s’empoisonnent, leurs femmes se font avorter, et l’habitation ne peut se soutenir qu’en tirant d’Afrique de nouvelles victimes. Il est si peu vrai que la population des Nègres ne puisse se soutenir par elle-même, qu’on voit la race des Nègres Marrons¹ se soutenir dans les forêts, au milieu des rochers, quoique leurs maîtres s’amusent à les chasser comme des bêtes fauves, et qu’on se vante d’avoir assassiné un Nègre Marron, comme en Europe on tire vanité d’avoir tué par derrière un daim ou un chevreuil.

Si les Nègres étaient libres, ils fourniraient une nation florissante. Ils sont, dit-on, paresseux, stupides et corrompus, mais tel est le sort de tous les esclaves. Quand Jupiter réduit un homme à la servitude, dit Homère, il lui ôte la moitié de sa cervelle. Les Nègres sont naturellement un peuple doux, industrieux, sensible ; leurs passions sont vives ; si on raconte d’eux des crimes atroces, on peut aussi en citer des traits héroïques. Mais qu’on interroge tous les tyrans, ils apporteront toujours pour excuses de leurs crimes les vices de ceux qu’ils oppriment, quoique ces vices sont partout leur propre ouvrage.

¹ Terme d’origine espagnole (*cimarròn*) désignant les esclaves fugitifs.

Document 5 – Document iconographique : Lawrence Beitler : *Lynchage de deux hommes noirs (Marion, Illinois, 7 août 1930)*



Document annexe à destination du professeur : Entretien entre Henry Louis Gates et Quentin Tarantino au sujet de *Django Unchained*.

Cet entretien a été publié sur slate.fr en janvier 2013. La publication initiale date de 2012 dans le magazine en ligne spécialisé dans l'actualité et la culture afro-américaine The Root. Henry Louis Gates est universitaire et essayiste.

Henry Louis Gates : *Django Unchained* est un peu l'extrême opposé de *Naissance d'une nation* de Griffith [sorti en 1915, *Naissance d'une nation* véhicule d'énormes préjugés racistes à l'égard des Noirs, NdT]. Vous vouliez renverser la vision de l'esclavage véhiculée par *Naissance d'une nation* ? [...]

Quentin Tarantino : Je pense que ce film a provoqué une renaissance du Ku Klux Klan et est la cause de tout le sang versé par la suite jusqu'aux années 1960. Je pense que le révérend Thomas Dixon [auteur du livre *The Clansman*, qui a inspiré le film, NdT] et D.W. Griffith, s'ils avaient été jugés selon les lois du tribunal de Nuremberg, auraient pu être déclarés coupables de crime de guerre pour avoir réalisé ce film et ce qu'il a entraîné. J'ai lu des choses sur le tournage. [...] C'est une chose, pour le petit-fils d'un putain d'officier confédéré, de geindre sur le temps qui passe – ou pour un vieux croûton raciste du Sud des Etats-Unis de se plaindre que la vie n'est plus la même, qu'à une époque on voyait pas un nègre dans la grande rue, et qu'à présent, mon bon monsieur, ils pullulent. Si ce mec se contente de rester sous son porche, dans son rocking-chair et de tuer des mouches avec sa tapette, c'est pas bien grave. Ce n'est pas la même chose que de tourner *Naissance d'une nation* pendant un an et de le financer. [...] Et ça a pourtant été un des films les plus populaires de son temps.

HLG : Et un moment fondamental de l'histoire du cinéma.

QT : Étonnamment, c'est ce qui m'a donné l'idée des personnages du Klan dans *Django Unchained*. Ils ne font pas encore partie du Klan, le Klan n'existe pas encore, les dirigeants se disputent sur la question des sacs [sur la tête] – vous le savez peut-être, mais le réalisateur John Ford joue un des membres du Klan dans *Naissance d'une nation*, et dans ce truc que j'ai écrit, je me mets à spéculer : John Ford a donc enfilé un uniforme du Ku Klux Klan pour D.W. Griffith. Ça veut dire quoi ? Qu'est-ce qui s'est passé dans sa tête ? Il ne pouvait pas dire qu'il ne connaissait rien de toute cette histoire. Tout le monde savait que le film s'inspirait de *The Clansman* à l'époque.

HLG : Oui. C'était un best-seller.

QT : Et de nombreuses compagnies théâtrales en donnaient des représentations, tout le temps. Et pourtant, il a enfilé un uniforme du Klan. Il est monté sur ce cheval. Et dans ce film, il participe à la répression contre les Noirs. Et tout à coup, alors que j'écris sur ce passage, j'ai une sorte de révélation – parce qu'il faut se souvenir qu'ils chevauchent au grand galop et que je suis sûr que la capuche du Klan doit glisser sur sa tête, et il y a peut-être des moments où il ne voit plus rien –, et je me dis : waouh, c'est sans doute ce qui s'est passé, il est aveuglé par sa capuche de membre du Klan. Et je me demande comment il est possible que personne n'ait pensé à ça avant. Cinq ans plus tard, j'écris cette scène et tout se met en place.

HLG : Et donc, 98 ans plus tard, vous déconstruisez *Naissance d'une nation* avec *Django*.

QT : Oui, c'est plutôt marrant. En fait, John Ford n'est pas vraiment un de mes héros du western. [...] Ce sont des gens comme lui qui maintiennent vivace cette idée d'une humanité anglo-saxonne supérieure au reste de l'humanité. Et l'idée que tout ceci n'est qu'un tissu d'inepties est relativement neuve, finalement. Dans le cinéma des années 1930 et 1940, elle traîne encore. Et même dans les années 1950. Un de mes héros du western est un réalisateur, William Witney, qui a commencé sa carrière comme réalisateur de séries. Il a dirigé *Zorro et ses légionnaires* et environ 22 films avec Roy Rogers. C'était un grand réalisateur de films d'action pour Republic Pictures. Et il a travaillé jusque dans les années 1970. C'était un peu le John Ford du pauvre, alors que John Ford travaillait lui avec d'énormes budgets pour la même société, Republic. Et il travaillait avec le même type : Yakima Canutt était le cascadeur en chef des deux hommes... Il a terminé sa carrière en réalisant le film *Darktown Strutters*, où il filme les Dramatics qui jouent leur chanson intitulée *What You See is What You Get*. Il a également dirigé Jim Brown dans *L'Évadé de l'île du Diable*. Vous avez donc, d'un côté, John Ford qui enfle un uniforme du Klan et monte sur un cheval pour mater les Noirs. Et vous avez William Witney qui termine une carrière de cinquante ans en filmant les Dramatics qui jouent *What You See is What You Get*, une chanson sur les préjugés, chantée par des Noirs. Je sais de quel côté je suis.

Un candidat a proposé un exposé particulièrement convaincant, nourri d'une bonne compréhension des textes du dossier (des extraits devenus canoniques de Montesquieu, Voltaire et Condorcet) qui traitait de la question de l'esclavage. Le candidat a mis en place une séquence de cours pour une classe de 1^{ère} (avec comme objet d'étude la question de l'homme dans les genres de l'argumentation) et a enrichi son projet de références pertinentes à la culture populaire afro-américaine, en particulier à partir d'une réflexion sur l'évolution sémantique du mot « *nigger* » et de son équivalent français « nègre ». L'extrait filmique, correctement décrit, voyait la libération de Django, tel un nouveau Prométhée apportant le feu de la liberté à ses frères noirs, et déployait une rhétorique extrêmement ambiguë, opposant, d'un côté, la parole trompeusement argumentative de l'homme blanc (Schultz, le chasseur de prime déguisé en dentiste qui libère Django et ses congénères tout en les excitant à la violence) au silence du personnage principal, introduisant, d'un autre côté, le thème secondaire de l'argent (Schultz paye le prix de la liberté de Django à un marchand d'esclaves blessé, qu'il va sciemment livrer à la vengeance future des esclaves affranchis).

Ces éléments permettaient de construire une réflexion sur l'aliénation et la justice, en montrant les effets pervers de l'esclavage : la barbarie de l'homme blanc qui réduit les hommes noirs au rang d'animaux leur laisse également en héritage sa propre violence, exercée de manière archaïque, dans un retournement inéluctable et problématique. Le dossier présentait, en outre, une image d'archives, en noir et blanc, des années 1930, représentant un lynchage dont la brutalité devait être prise en compte et analysée. Le candidat a finement remarqué dans la composition spatiale de la photographie que les deux hommes noirs exécutés par pendaison, sous le regard d'une foule goguenarde ou indifférente, se détachaient de l'obscurité nocturne du décor, les rapprochant ainsi chromatiquement de leurs pâles bourreaux dans une même clarté : l'image constituant ainsi une sorte de calvaire christique où les deux larrons trouveront une rédemption céleste.

L'entretien a permis de préciser la nature et les effets du discours ironique déployés par Montesquieu dans ce que le candidat avait intelligemment appelé un « éloge paradoxal », qui se distinguait aisément du pathos inhabituel du texte de Voltaire, pourtant violemment satirique. La mise en œuvre didactique appelait ainsi à une réelle prudence dans le traitement du dossier, puisque les questions de société abordées y sont d'une actualité brûlante, ce à quoi le candidat, en futur fonctionnaire éthique et responsable, a su se montrer sensible. L'exercice de la dissertation a pu ainsi être convoqué à bon escient posant la question de l'efficacité et de l'adéquation des moyens artistiques au service de la dénonciation d'injustices.

A la lumière de ces deux exemples d'excellentes prestations, le jury espère que les futurs candidats à l'épreuve d'ASP option Cinéma auront toute confiance dans leurs capacités d'analyse et d'interprétation et qu'ils auront le goût de transmettre leurs connaissances de façon vivante et ambitieuse à des élèves curieux de les recevoir. Que ces réussites en soient le signe prometteur.