



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CONCOURS EXTERNE DU CAPES ET CAFEP-CAPES

Section ITALIEN

**Rapport de jury présenté par : Jean-Luc NARDONE
Président de jury**

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

COMPOSITION DU JURY

Jean-Luc NARDONE, Professeur des Universités, Université de Toulouse II, Président

Perle ABBRUGIATI, Professeur des Universités, Université de Provence, Vice-Présidente

Carmelina BOI, Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale, Vice-Présidente

ABBRUGIATI Perle, Professeur des Universités, Université de Provence

BELLINI Magali, Professeur Agrégé, Lycée J.-J. Rousseau, Sarcelles

BOI Carmelina, Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale

COTENSIN-GOURIER Ismène, Maître de Conférences, Université Lyon III

CUTINO Maria Luisa, Professeur Agrégé, Lycée Apollinaire, Thiais

DEMANS Dominique, Professeur Agrégé, Lycée Condorcet, Belfort

DE MATTEIS Sylvain, Professeur Agrégé, Lycée Bellevue, Le Mans

DI LIBERATORE Claude, Professeur Certifié, Collège René Cassin, Villefontaine

D'ORLANDO Vincent, Maître de Conférences, Université de Caen

GENDRAT-CLAUDEL Aurélie, Maître de Conférences, Université de Paris IV

GHIDINA Jean, Maître de Conférences, Université de Clermont-Ferrand

GUSTIN Marie-Françoise, Professeur Agrégé, Lycée Monge, Charleville-Mézières

LAPORTE Stéphanie, Professeur Agrégé, Lycée International, Saint-Germain-en-Laye

LESELLIER Sabine, Professeur Agrégé, Institution La Providence, Saint-Malo

MARI-FABRE Patricia, Professeur Agrégé, Lycée international de Valbonne, Sophia Antipolis

PAGLIARI Odile, Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale

ROBIN Anne, Maître de Conférences, Université de Lille

SCHONBUCH Mathias, Maître de Conférences, Université de Rouen

SCOTTO D'ARDINO Laurent, Maître de Conférences, Université de Grenoble

TRAMUTA Marie-Josée, Maître de Conférences, Université de Caen

Introduction générale

Les candidats aux Capes et Cafep d'italien étaient confrontés cette année, comme tous les autres candidats des Capes de langues, à de nouvelles épreuves, tant à l'écrit qu'à l'oral.

À l'écrit, comme nous l'avions annoncé, la suppression de l'épreuve en langue française a conduit le jury, toujours soucieux de l'équilibre entre les deux langues, à donner plus de poids à la version qui représente désormais les trois quarts de la note. Cela dit, cette tentative ne saurait être tout à fait satisfaisante et le jury continue de présenter au Ministère des solutions pour le rétablissement d'une épreuve de rédaction en langue française.

Les épreuves orales ont été, plus encore, profondément remaniées. Le jury a saisi l'occasion de ce remaniement pour dissoudre les frontières sans doute un peu trop formelles qui existaient précédemment entre une épreuve universitaire et une épreuve dite préprofessionnelle. En introduisant dans chacune des épreuves orales ces deux dimensions complémentaires, le jury souhaite évaluer l'ensemble des qualités requises pour un enseignant et la composition des jurys en a d'ailleurs été considérablement bouleversée puisque désormais université et secondaire sont représentés à parité dans chaque épreuve.

Dans leur immense majorité, les candidats étaient parfaitement au courant des nouvelles épreuves, et les informations dispensées par le jury tant sur le site du Ministre qu'au cours des réunions prévues à cet effet durant l'année semblent avoir porter leurs fruits. Le présent rapport complètera encore l'information des candidats et des préparateurs. Signalons à nouveau que depuis l'an dernier le jury offre la possibilité d'obtenir non pas un rapport — le terme, administratif, serait ici impropre — mais des conseils individualisés aux candidats admissibles qui en font la demande à la condition que cette dernière soit formulée avant le 15 septembre. 27 des 103 admissibles ont ainsi pu obtenir quelques éclaircissements que nous croyons précieux.

Le présent rapport comporte quelques données statistiques sans doute fort édifiantes puisqu'on peut constater que les 630 inscrits proviennent de 24 académies, et les 45 admis de 20 d'entre elles. Cela

montre clairement qu'il est impératif de poursuivre nos préparations partout, y compris dans les régions où l'italien n'est pas forcément très implanté. Tel est le rôle, sans aucun doute, d'une université garante de l'équité nationale devant un concours de la fonction publique d'État.

Enfin, concluons ce propos liminaire en soulignant que le nombre de postes mis au concours cette année était extrêmement bas puisque, en passant de 60 à 45 postes, il a été amputé de 25%. Si le Ministère a justifié pour partie cette baisse par un effet de « mastérisation » du concours qu'il estimait lié à une diminution du nombre des inscrits due, en théorie, au fait qu'en 2010 se succédaient de près les écrits de la session 2009 — en avril 2010 — et ceux de la session 2010 en novembre de la même année, force est de constater qu'avec 630 inscrits au lieu de 727 en 2009, le Capes d'italien n'a pas subi la chute annoncée. Cette excellente persistance du nombre d'inscrits se confirme pour la future session 2012 puisque sont officiellement inscrits 701 candidats, ce qui est quasiment l'effectif de 2009. Gageons que le Ministère saura s'en apercevoir et rétablira au plus vite les 60 postes tant nécessaires à l'enseignement de notre discipline. Le jury ne manquera pas d'y travailler.

Données statistiques

Nombre de postes : 45 (2 pour le CAFEP)

Nombre de postes pourvus : 45 (1 pour le CAFEP)

Nombre de candidats inscrits : 630 (59 pour le CAFEP)

Nombre de candidats admissibles : 103 (5 pour le CAFEP)

Barre d'admissibilité : 08,35/20 (08,70 pour le CAFEP)

Moyenne premier admissible : 14,75/20 (11,90 pour le CAFEP)

Moyenne dernier admissible : 08,35/20 (08,70 pour le CAFEP)

Moyenne premier admis : 13/20 (09,08 pour le CAFEP)

Moyenne dernier admis : 08,18/20 (09,08 pour le CAFEP)

Épreuve du commentaire en langue étrangère :

Moyenne des présents : 07,36/20 (06,81 pour le CAFEP)

Traduction :

Moyenne des présents : 06,36/20 (04,90 pour le CAFEP)

Épreuve orale dite « Leçon » :

Moyenne des présents : Partie 1 : 03,22/10 (01,00 pour le CAFEP)

Partie 2 : 01,72/10 (0,50 pour le CAFEP)

Épreuve orale dite « sur Dossier » :

Moyenne des présents : Partie 1 : 04,87/14 (03,88 pour le CAFEP)

Partie 2 : 02,86/6 (01,75 pour le CAFEP)

Résultats par académie

(inscrits, présents, admissibles, admis)

AIX-MARSEILLE :	79, 47, 12, 6
AMIENS :	5, 3, 1, 1
BESANÇON :	6, 6, 0
BORDEAUX :	18, 10, 5, 2
CAEN :	18, 11, 5, 3
CLERMONT-FERRAND :	8, 5, 2, 1
CORSE :	17, 8, 3, 1
DIJON :	14, 8, 2, 0
GRENOBLE :	40, 27, 7, 5
LILLE :	20, 12, 2, 1
LIMOGES :	1, 1, 0
LYON :	47, 25, 6, 2
MONTPELLIER :	24, 11, 3, 2
NANCY-METZ :	23, 12, 3, 1
NANTES :	13, 10, 3, 2
NICE :	58, 28, 8, 0
ORLEANS-TOURS :	8, 6, 2, 1
PARIS – VERS. – CRET. :	158, 55, 18, 8
POITIERS :	15, 7, 2, 2
REIMS :	4, 2, 1, 1
RENNES :	16, 14, 8, 3
ROUEN :	5, 2, 1, 1
STRASBOURG :	11, 5, 0
TOULOUSE :	22, 14, 7, 2

Commentaire dirigé en langue étrangère

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Cellelager. Block C. Baracca 15. Camera B. 15 maggio 1918. Ore 20.

Le stazioni del Calvario continuano con molte cadute, pochi risollevari e parecchi strascinamenti. Mi risollevo nel ricevere i pacchi, oltre che per il grande conforto materiale che mi recano, perché soccorrono al mio stato di inquietudine nei riguardi della fame e perché mi dicono ch'io sono amato e ricordato, troppo amato e troppo ricordato. A questo proposito, penso a mia madre sola e lontana, a mia sorella sola e povera e lottante contro una vita durissima senza conforti, alla mia patria lacerata. E le une mi mandano e l'altra mi lascia mandare di che vivere, di che nutrirmi con lor sacrificio, io, che sono inutile come un cadavere. Povera e cara sorella, povera mamma ! Quale peso fui nella famiglia, quale tristo germoglio della buona piantata ! E ancora devo gravare su voi ; e prigioniero ed inutile, devo gravare sul mio paese così duramente provato.

Altre volte mi risollevo, per improvvisi, rapidissimi bagliori di forza : sono le luci fittizie d'un lume tra nebbie recate dal vento. Qualche sogno di migliore, di più alta vita personale e comune ; qualche improvvisazione fantastica sul solito tema : io comandante d'un reparto di bravi alpini, circondato di bravi ufficiali : ci prepariamo con amore, con diligenza, con intelligenza, come tedeschi e meglio : e poi partiamo per il fronte. Il battaglione sognato si chiama Battaglione Retico. Allora percorro a gran passi i viali sabbiosi, consumando malamente le mie rotte scarpe o le mie deboli pantofole. La violenza frenetica dell'immaginare mi porta all'eccitazione fisica della marcia forzata. I compagni mi fermano, mi annoiano : « dove vai ? », « a che pensi ? », o

mi dileggiano : « uno, due ; uno due ». « Penso al Sacramento » è la risposta.

Questo tema mi fa passare dei momenti tra i migliori della mia orribile vita, condannata ad essere una vita irreali : ed è una fonte inesauribile di godimento fantastico. Qualche altro barlume di coraggio, e questo nel mondo dell'attività reale, mi proviene dallo studio del tedesco. I progressi sono lenti, perché la mente è malata : malata della malattia del prigioniero, fino ai più dolorosi estremi della capacità di soffrire. Sebbene possa concentrarmi e continuare con diligenza, il cervello è sordamente preoccupato : non percepisco la cura, ma ne sento l'affannosa presenza dalla conseguente debolezza. Come camminando per certe strade, che coprono a volta un canale sotterraneo : si sente, andando, il vuoto di sotto. Il vuoto del cervello, se studio, è in ciò, che la migliore sua parte è tenuta, tenuta implacabilmente dalla nostalgia dell'azione. Questo è il morso logorante e terribile, questo è il dolore dei dolori. La guerra finirà, speriamo che finisca, e io non ci sarò più stato : non fatiche amorosamente portate, non sacrifici di stomaco e di cervello e di gambe con gioia compiuti, non solitudine gioiosa sotto la tenda mentre croscia la pioggia autunnale, non i divini momenti del pericolo, i sublimi atti della battaglia (dico sublimi nel senso di molto belli, molto interessanti, divertenti) ; i comandi dati con calma, la « maffia »¹ sotto la violenza spasmodica dell'artiglieria nemica, quando si ride e scherza sopra ogni possibilità ; non le marce, le corvées, i trasferimenti, i cambi di notte ; non c'è più questo, non ci sarà più : das Lied ist aus : la canzone si è dispersa nel passato. Questa è la mia rabbia, questo è l'ossessionante dolore, che mi porta alla demenza. Forse in queste note non ho manifestato e rilevato sufficientemente tale pensiero, che è il pensiero dominante, il pensiero, il dolore principe, il motivo primo ed intero della mia vita presente. « Manco all'azione : non la vivrò più ; andrò a prendere il gelato domenicale all'Eden² ; ma per trincea e fango di camminamenti con puzzo di morti non sarò più ». A questo proposito, sentii l'altra sera odor di roba che marcisce : credo vesti e residui di viveri in un immondezzaio : rivissi, respirai l'odore della morte di Magnaboschi. E per quella potenza di rievocazione immediata che gli odori hanno su me, rividi il fantasma di Magnaboschi, e quei deliziosi

¹ Nel gergo militare, « maffia » significa esagerazione, esibizione artificiosa del coraggio, ecc.

² Intendo di ricordare il caffè milanese di Largo Cairoli.

giorni, tra le spine del reticolato che cinge il Lager. Il sogno imprigionato dall'orrenda realtà : conseguente abbattimento e demenza.

Io mi sento finito : sento di non aver fatto a bastanza per la Patria e per il mio superamento morale, e di non esser più in grado di fare. Potrei fare l'ultima buona azione della mia vita : farmi bersaglio d'una fucilata tedesca. Ma, anche qui, già dissi : non ne ho più la forza : e poi crederei di commettere, per altri rispetti, un inutile delitto. La fuga e il suo desiderio sono meno vicini di quanto lo fossero poco tempo fa : bisogna notare che dall'imbrunire a giorno non si può più uscire dalle baracche : la latrina, per la notte, è interna alle baracche stesse : non si possono neppure aprir le finestre. Delle pattuglie e dei cani girano continuamente : come è possibile attraversare il campo e avvicinarsi al reticolato ? Non ho carta, sebbene la cerchi affannosamente ; non ho bussola. [...].

C. E. GADDA, *Diario di prigionia*, 1955.

Questions

1. Situare il brano all'interno della struttura e della diegesi del *Giornale di guerra e di prigionia*.
2. Rispetto al contesto storico e culturale e alle motivazioni e scelte personali di C. E. Gadda, spiegate la natura del legame che fa il narratore tra io, famiglia e patria. Mostrate nel passo da analizzare in che modo il narratore stabilisce questo legame.
3. Nel brano proposto, quali sono i motivi narrativi e stilistici dell'autorappresentazione ?
4. In che misura il *Giornale* di Gadda o altre opere sulla Prima Guerra mondiale — di A. Palazzeschi, E. Lussu e G. Stuparich — costituiscono degli atti d'accusa contro la rappresentazione della guerra come impresa eroica ?

REMARQUES GÉNÉRALES

Comme chaque année nous voudrions faire quelques remarques générales concernant l'épreuve du commentaire dirigé afin d'éclairer les futurs candidats au concours sur les qualités et les exigences qui seront attendues d'eux pour mener à bien cet exercice.

Comme son nom l'indique cette épreuve est un «commentaire», c'est-à-dire une analyse de texte, «dirigé», puisque l'analyse est guidée et orientée par la nécessité de répondre à des questions posées sur le texte. Le candidat se trouve dès le départ confronté à une double lecture : celle de l'extrait proposé et celle des questions qui s'y rapportent. Pour réussir son commentaire le candidat doit s'efforcer de comprendre la logique interne du questionnaire dans la mesure où elle est éclairante pour appréhender celle du texte lui-même. La réponse, qu'on préférera donner dans l'ordre, à chacune des questions est ainsi un moment de la compréhension du passage et dans l'analyse de ses différents aspects, dans un mouvement toujours cohérent et progressif. Chacune des questions, à condition de bien en mesurer le périmètre problématique, va permettre de dévoiler peu à peu les différentes dimensions du texte, y compris dans ses rapports à l'œuvre même dont il est extrait et/ou dans sa résonance avec les autres œuvres qui font partie de la question au programme.

Toutefois, comprendre la logique et les finalités d'une épreuve ne sert à rien sans une parfaite connaissance de l'œuvre d'où le texte à commenter est extrait. Il n'est pas possible, si l'on ne connaît une chose que vaguement, de faire une analyse détaillée et pertinente de l'une de ses parties. Les candidats doivent donc sans relâche lire et relire, tout au long de leur année de préparation, les œuvres inscrites au programme. C'est à ce prix qu'ils pourront en maîtriser la structure et les enchaînements, en connaître les personnages, les situations importantes, les thématiques, être en mesure d'établir les échos d'un passage à l'autre. Tous ces éléments sont indispensables et doivent être mobilisés rapidement le jour de l'épreuve. En effet, comment situer correctement un passage si l'on ne connaît pas avec précision l'œuvre même d'où ce passage est extrait ? Comment donner des exemples permettant d'illustrer une réflexion plus générale si l'on ne connaît pas les autres textes et/ou les autres

œuvres/auteurs au programme de la question ? Et en ce qui concerne les questions portant plus directement sur l'extrait proposé, il est important de bien connaître les enjeux poétiques, narratifs, thématiques et stylistiques de l'œuvre entière afin de mesurer ce que le passage proposé peut avoir à la fois de représentatif et de singulier, la façon dont il s'inscrit, avec les procédés qui lui sont propres, à l'intérieur d'un ensemble dont il est par ailleurs une image en miniature.

Comme souvent les défauts des devoirs qui ont été les plus lourdement sanctionnés renvoyaient à une ignorance patente de l'œuvre d'où le texte était tiré (incapacité de la part du candidat de situer précisément le passage proposé, ignorance totale des problématiques générales du *Giornale* et des enjeux de l'écriture de Carlo Emilio Gadda), à une méconnaissance du contexte historique, culturel et littéraire qui entourait et, à plus d'un titre, déterminait, l'écriture du *Giornale* et donc celle du passage proposé (impossibilité pour de nombreux candidats de restituer de manière à la fois synthétique et précise le "climat" dans lequel s'inscrivait la rédaction du *Giornale*, ce qui ne manquait pas par la suite de peser lourdement sur la pertinence de l'analyse textuelle proprement dite), enfin à une maîtrise défaillante de la méthode du commentaire de texte (texte qui devient pour certains un simple "prétexte" à la récitation d'un cours ou pire à l'énoncé de remarques personnelles et de jugements à l'emporte-pièce, pour d'autres le support d'une paraphrase qui n'entame jamais la surface d'un objet qu'elle se contente de décrire, ou bien encore mauvaise appréciation du périmètre de chacune des questions qui rend les réponses trop succinctes ou trop dispersives, absence chez beaucoup d'exemples concrets tirés du texte ou simple énumération de citations jamais analysées).

En revanche les meilleures copies sont celles dans lesquelles les candidats ont su faire preuve d'une bonne connaissance des différents aspects du contexte, à la fois externe et interne à l'œuvre, dans lequel s'inscrivait le passage proposé. Ces candidats ont su également montrer leurs qualités concernant la technique du commentaire de texte : maîtrise des outils narratifs et stylistiques, employés à bon escient, pour analyser avec précision les exemples choisis et en "tirer" des conclusions justes sur le plan de la signification du texte, compréhension fine de l'enjeu implicite de chacune des questions auxquelles ils ont répondu de manière problématisée, aménagement de transitions dans les réponses aux questions successives montrant qu'ils avaient perçu la logique qui sous-

tendait l'ensemble du questionnaire proposé, capacité à réinvestir, notamment dans la dernière question, les résultats auxquels ils étaient parvenus lors du traitement des trois questions précédentes.

Il est sans doute important de rappeler que le commentaire dirigé, qui doit être rédigé en italien, est aussi le moment où le jury évalue non seulement la maîtrise et la correction de l'italien écrit des candidats mais aussi leur capacité à employer une langue riche, variée et technique. Il n'est pas possible en effet de mettre au jour les mécanismes du fonctionnement d'un texte si l'on ignore la terminologie et le lexique de l'explication de texte permettant de rendre compte de ces mécanismes. Enfin, la clarté et la précision de la langue employée sont évidemment des éléments indispensables pour transmettre sa pensée avec justesse, sans la trahir ni l'affadir.

Pour finir, nous voudrions rappeler qu'un bon commentaire de texte ne peut pas s'improviser. Si l'on ne s'y est pas exercé au préalable au long d'une année de préparation, si l'on n'a pas éprouvé, par la pratique, quelle en était la logique, il n'est guère possible, par un "coup de chance" miraculeux, de répondre avec succès aux exigences qu'il requiert le jour du concours. C'est pourquoi nous invitons les futurs candidats à s'entraîner régulièrement à cette épreuve, afin d'en intérioriser peu à peu la rhétorique, les règles et la finalité.

PROPOSITION DE CORRIGÉ

1. Situate il brano all'interno della struttura e della diegesi del *Giornale di guerra e di prigionia*

- Dans cette première question, le candidat devait remarquer la présence de deux termes importants — «struttura» et «diegesi» — qui n'étaient ni synonymes ni redondants (d'où la nécessité — que nous voudrions rappeler encore une fois — de lire attentivement l'intitulé des questions afin d'y répondre de manière exhaustive). Il s'agissait ainsi de situer le passage à la fois à l'intérieur de la «structure» du Giornale di guerra e di prigionia, c'est-à-dire dans l'économie générale de l'œuvre, et dans la «diégèse», c'est-à-dire dans l'histoire, par rapport à la situation singulière du personnage-narrateur au moment où commençait l'extrait proposé.

- Il était donc important de rappeler dans un premier temps la composition hétérogène et disparate du *Giornale*. Ce dernier est composé en effet de sept cahiers. Les quatre premiers couvrent la période entre le 25 août 1915 et le mois d'octobre 1917. Ils se situent dans un cadre géographique varié : Lombardie (1915 - Valle Camonica) - plateau des "Sette Comuni" dans les environs de Vicenza (1916) - vallées et pics dans les environs de Caporetto (1917). Les trois cahiers suivants couvrent la période entre janvier 1918 et décembre 1919, lorsque Carlo Emilio Gadda est fait prisonnier par les Allemands après la défaite de Caporetto. Ils se situent en Allemagne, d'abord dans le camp de prisonniers de Rastatt puis, à partir de mars 1918 et après le transfert de Gadda, dans celui de Cellelager, près d'Hanovre. Le dernier cahier, intitulé *Vita notata*, est postérieur à l'armistice et fait état du retour progressif de Gadda à la vie civile.

- Plus encore, les candidats devaient rappeler que ces deux ensembles étaient fort différents par leur thématique et leur nature, même si la division chronologique n'était pas aussi nette dans le *Giornale*, et constituaient d'une certaine manière un véritable dyptique : d'une part, un *Giornale di guerra* mais un journal de campagne paradoxal d'où le récit de la guerre à proprement parler est absent ; d'autre part, un journal

relatant l'expérience de l'emprisonnement, composé à son tour d'éléments différents : un cahier rétrospectif de justification sur les circonstances exactes de la capture du narrateur à Caporetto (*Memoriale*), deux cahiers sur son expérience de prisonnier à proprement parler (*Diario di prigionia*), et un dernier cahier situé chronologiquement hors de la guerre (année 1919) relatant le difficile retour à la vie civile.

Enfin, on devait également préciser qu'à son tour le *Diario di Prigionia* est divisé en deux parties qui ne coïncident pas exactement avec la situation géographique du narrateur : un premier cahier couvre la période 1er janvier - 30 avril 1918 (à Rastatt puis à Cellelager où Gadda est transféré à partir du mois de mars 1918) ; un second couvrant la période 2 mai - 4 novembre 1918, mais qui se termine avant la libération du camp de Cellelager.

- Rappeler de manière précise la composition du *Giornale* n'était pas gratuit : cela servait à souligner la complexité structurelle de l'œuvre, son caractère fragmentaire et discontinu, qui met en évidence la singularité de chacun des cahiers les uns par rapport aux autres, et en particulier celle du *Diario di prigionia* d'où le texte proposé était extrait. D'autant qu'à cette structure éclatée du journal s'ajoutent les vicissitudes de sa publication. Ainsi, comme l'indiquait la date accompagnant le titre de l'œuvre à la fin du texte, le *Giornale* de Gadda ne fut publié qu'en 1955, soit quarante ans après le début de sa rédaction, tandis que l'un des cahiers, celui immédiatement postérieur à la capture de Caporetto, n'était publié qu'en 1991. Le jury attendait donc que les candidats reviennent sur les circonstances de la publication tardive et par fragments du journal et qu'ils en indiquent les raisons (volonté de Gadda de cacher pendant longtemps l'infamie d'une guerre "ratée" et dont la réécriture compensatoire avait été, en 1934, la publication de *Il castello di Udine*, tabou attaché à la condition des prisonniers considérés comme des traîtres à leur patrie). Ces données "extérieures" permettaient de préparer et d'éclairer l'analyse littéraire proprement dite du passage proposé, notamment la façon dont le portrait psychologique que dresse le narrateur de lui-même renvoyait aussi à cet éclatement et à l'impossibilité de recomposer une identité unitaire à partir de l'expérience réparatrice de la guerre, ou bien la façon dont l'auto-représentation du narrateur-personnage renvoyait à la honte et à l'humiliation attachées à sa condition de prisonnier (voir pour cela la question 3).

- En ce qui concerne la situation de l'extrait dans la «diégèse», les candidats étaient invités à rappeler que le texte se situe au début du deuxième carnet du *Diario di prigionia* tandis que l'officier Gadda a été transféré depuis plus de deux mois dans le camp de Cellelager où il bénéficie de conditions matérielles meilleures qu'à Rastatt, le premier camp dans lequel il avait été interné.

Dans l'économie de la diégèse le passage proposé est tout à fait singulier dans la mesure où, bien que daté du 15 mai 1918, le narrateur ne fait pour ainsi dire pas référence à des événements quotidiens précis se déroulant dans le lager mais plutôt, à l'intérieur d'une pause narrative comme il y en a souvent dans son journal, s'attache à l'analyse d'une condition plus générale, liée aux états d'âmes provoqués par l'emprisonnement. En prolongeant les réflexions commencées à l'entrée précédente (celle du 11 mai), le passage proposé constitue ainsi une stase de la narration, de la même façon que tout le *Diario di prigionia* en est une à l'intérieur de la structure générale de l'œuvre, marquée de bout en bout par l'immobilité et l'incapacité d'agir. Par sa structure même tout autant que par son contenu, l'extrait proposé constituait donc une sorte de synthèse des motifs psychologiques, moraux, existentiels qui parcourent l'ensemble des cahiers consacrés à la *prigionia*.

Les candidats étaient donc amenés, après avoir situé le passage, à montrer dans quelle mesure ce dernier reprenait des motifs récurrents du *Diario di prigionia* et faisait allusion à d'autres épisodes déjà plusieurs fois évoqués (les figures de la mère et de la sœur, les difficiles rapports familiaux, l'obsession pour l'introspection et l'auto-analyse, la ritournelle de l'arrivée du courrier ou des tentatives d'évasion sans cesse avortées, l'allusion à des moments "mythiques" comme la bataille de la vallée de Magnaboschi). Le jury a ainsi noté positivement les candidats qui ont remarqué la singularité narrative du passage (pause introspective) et la réapparition de motifs qui sont des leitmotiv tout au long du *Diario di prigionia* et qui font de ce dernier la longue description obsessionnelle d'une existence à la fois monotone et tragique.

2. Rispetto al contesto storico e culturale e alle motivazioni e scelte personali di C. E. Gadda, spiegate la natura del legame che

fa il narratore tra io, famiglia e patria. Mostrate nel passo da analizzare in che modo il narratore stabilisce questo legame.

Il était essentiel là encore de bien lire la question posée afin d'en circonscrire les différents aspects et d'y apporter la réponse la plus complète possible. Celle-ci pouvait se faire en deux temps : on devait d'une part, rappeler dans leurs grandes lignes les éléments du «contesto storico e culturale» qui a précédé l'entrée en guerre de l'Italie afin de montrer de quelle manière et sous quelles formes l'*interventismo* de Gadda y prenait sa place et ainsi préciser les «motivazioni e scelte personali» de Gadda, et d'autre part, étudier dans le passage proposé («nel passo da analizzare»), à travers une analyse détaillée prenant appui sur des citations précises tirées du texte, le lien qui s'établissait entre le «io» du personnage, la «famiglia» et la «patria». Les candidats ne pouvaient donc ni faire l'économie d'un retour sur le contexte de la campagne *interventista* de 1915 ni d'un rappel de la position personnelle de Gadda dans ce débat ni d'une explication du texte proposé, et notamment de tout le premier paragraphe (l. 1-12).

À cela s'ajoutait une difficulté supplémentaire. Si l'on pouvait répondre à la question en deux temps, il était en revanche nécessaire de ne pas traiter à part les deux éléments qu'elle contenait : l'enjeu de la question était bien l'imbrication étroite, chez Gadda, de motivations liées au contexte historique et de choix personnels liés à l'histoire familiale et individuelle du «io». Et c'était bien à travers l'analyse textuelle du passage, de sa construction et de ses figures, qu'il fallait mettre en évidence cet entrecroisement.

Rappel synthétique : le contexte de l'*interventismo* et la façon dont les motivations et les choix personnels de Gadda y prennent place.

- Dans un premier temps, il était nécessaire de rappeler brièvement et synthétiquement le contexte historique et social qui présida à l'entrée en guerre de l'Italie en 1915. Celui-ci était important dans la mesure où Gadda a pu en être imprégné et partager certaines perspectives communes à différentes formes d'*interventismo*, notamment celle de la guerre envisagée comme un moyen de résoudre la question encore ouverte de l'identité de la jeune nation italienne.

Sur le plan géographique et territorial, la guerre était en effet envisagée par de nombreux *interventisti* comme l'achèvement de l'unité nationale commencée avec le Risorgimento. Par le biais d'une guerre déclarée à l'empire d'Autriche-Hongrie, «l'ennemi héréditaire», il serait alors possible de récupérer les fameuses terre *irredenti* encore non rattachées au territoire national dans ce qui apparaissait ainsi comme une «quatrième guerre d'indépendance». L'*interventismo* de Gadda s'inscrit en partie dans cette perspective et se nourrit de cette justification *risorgimentale* de la guerre (il est à noter aussi que la référence *risorgimentale* est fortement ancrée dans la tradition familiale de Gadda).

Sur un plan social, beaucoup voyaient aussi dans la guerre un moyen d'intégration, démocratique pour les uns (l'*interventismo democratico* d'un Lussu ou d'un Stuparich par exemple), autoritaire pour les autres (les nationalistes agressifs, D'Annunzio, entre autres) des masses populaires au *Regno d'Italia* : pour le jeune Gadda, il s'agissait de rétablir les fondements d'une société hiérarchisée et autoritaire où la bourgeoisie récupérerait ses prérogatives et s'affirmerait comme la classe garante de l'ordre et de la stabilité sociale. Cette nécessité à la fois géographique et historique, politique et sociale de la guerre conduit Gadda à la justifier, selon sa propre expression, comme une «guerra santa», formule qui sera reprise et réaffirmée plusieurs années plus tard, en 1934, dans *Il castello di Udine*.

- Ces choix de Gadda, qui s'inscrivent dans un contexte plus large d'engagement massif des hommes de lettres et des jeunes intellectuels de l'époque, sont aussi à mettre en relation avec des motivations et des aspirations personnelles. Comme d'autres jeunes intellectuels de son époque (on peut penser notamment au Renato Serra de *l'Esame di coscienza di un letterato*), Gadda traverse une crise d'identité générationnelle à laquelle il espère trouver une solution positive par un engagement sans faille dans son rôle d'officier, pour la victoire de son pays. Comme il le laisse lui-même à penser à plusieurs reprises dans le *Giornale*, cette crise est aussi étroitement liée au contexte familial qui constitue pour lui un pôle de référence privilégié malgré les tensions qui le traversent : père très critique envers les capacités de son fils aîné à s'insérer dans la vie (cf. la sentence paternelle évoquée dans le *Giornale* : «Mio padre mi diceva : “Tu non farai niente di buono nella vita”. Ho paura che sia proprio così. Finora il grazioso vaticinio si è avverato» ; à noter évidemment le lien

étymologique père/patrie) ; une mère et une sœur auxquelles Carlo Emilio voue une sorte de dévotion, mêlée d'un sentiment ambivalent de culpabilité et d'exaspération ; son frère Enrico envers lequel il éprouve un violent (et ambigu) complexe d'infériorité (cf. «la parte migliore e più cara di me stesso»), lui qui se définit comme le «tristo germoglio della buona piantata». Participer de manière exemplaire et héroïque à la guerre apparaît aux yeux du jeune Gadda comme une occasion de se rendre digne de sa famille et de faire pièce au sentiment coupable d'être ce «tristo germoglio della buona piantata». Ce serait aussi, dans un étroit entrelacement entre motifs personnels et familiaux et motifs patriotiques et nationaux («vita personale e comune»), se montrer digne de la grandeur nationale : une autre manière d'être un fils digne, aimé de la Mère-Patrie (cf. la métaphore nationale/familiale dans la sentence : «io voglio affrontare con serenità la rabbia delle palle nemiche, perché solo allora il mio paese avrà in me un figlio non indegno, non degenerare»).

La participation à la guerre apparaît ainsi comme une sorte de possible «remède» (Mario Isnenghi), l'antidote à un malaise personnel et existentiel tout autant qu'aux impasses de la société italienne du début du siècle. Elle est souhaitée à la fois «per l'uomo Gadda e per la Nazione» dans la mesure où elle pourrait être «uno sbocco in cui le urgenze dell'io e le tensioni della società possono trovare un luogo d'incontro» à l'intérieur d'un interventisme où «ragion di stato e ragione esistenziale si intrecciano e trovano nella guerra un punto d'innesto» (Isnenghi).

Comment s'établit ce lien dans le passage proposé ?

- Dans un deuxième moment les candidats devaient montrer et analyser de quelle manière cette imbrication forte entre motifs personnels («io»), familiaux («famiglia») et patriotiques («patria») était mise en scène dans le passage proposé.

On peut tout d'abord rappeler qu'il y a de nombreux autres moments du *Giornale* où Gadda établit, comme ici, ce lien et parle d'une «sciagura personale e nazionale». D'autres moments aussi où comme ici Gadda nourrit des sentiments ambivalents d'amour et de haine vis-à-vis de sa patrie et de sa famille. Dans le passage proposé, c'est avant tout dans le premier paragraphe du texte que le lien est savamment construit entre les trois instances. Dès le début du texte, le sujet «io» réunit dans

une même phrase et dans une unique pensée sa mère et sa sœur d'un côté, sa patrie de l'autre. Le rythme ternaire de la phrase, scandée par la triple reprise anaphorique de «a mia ... a mia ... alla mia», les associe au sein d'une douleur identique : «A questo proposito, penso a mia madre sola e lontana, a mia sorella sola e povera e lottante contro una vita durissima senza conforti, alla mia patria lacerata» (l. 5-7)

À cela s'ajoute l'adjectivation répétitive et redondante qui réunit les trois figures à l'intérieur du champ lexical de la solitude et de la souffrance : «sola e povera» (la mère), «sola e povera e lottante» (la sœur), «lacerata» (la patrie).

Or cette première pensée est suscitée par un événement matériel récurrent dans le camp de prisonniers où se trouve Gadda : l'arrivée du courrier et des paquets («ricevere i pacchi»). Cet événement de la vie quotidienne est interprété par le sujet comme un secours («soccorrono») à la fois physique («l'inquietudine nei riguardi della fame») et moral («sono amato e ricordato»), aussitôt transformé en un «troppo amato e troppo ricordato» où la répétition de l'adverbe superlatif «troppo» vient souligner le caractère immérité de l'attention que lui portent sa mère et sa sœur. Le «troppo» est l'indice d'un déséquilibre entre d'un côté, la famille et la patrie et, de l'autre, le «io», en défaveur de ce dernier, qui se considère indigne du réconfort dont il est l'objet (voir aussi la reprise du terme «conforto» avec d'un côté la famille et la patrie qui apportent «conforto» au narrateur et de l'autre ce dernier qui les laisse «senza conforti»).

Dans le passage proposé, une autre phrase associait très étroitement dans sa construction syntaxique les trois entités : «E le une mi mandano e l'altra mi lascia mandare di che vivere, di che nutrirmi con lor sacrificio, io, che sono inutile come un cadavere». Ici, on note le parallélisme du double sujet «le une» (mère-sœur) / «l'altra» (la patrie), et des verbes qui s'y rapportent «mi mandano» / «mi lascia mandare». La famille et la patrie sont ce qui «nourrit», ce qui permet la survie du sujet («di che vivere», «di che nutrirmi») à travers une action noble et héroïque, celle-là même que rêve d'accomplir Gadda au nom de ses motivations d'interventista («con lor sacrificio») et qu'il se trouvera incapable de réaliser («non sacrifici»). En revanche, isolé entre deux virgules, apparaît le «io» qui coupe brutalement le rythme ample du début de la phrase, avant la chute finale d'une auto-définition purement négative (qui est même auto-

destruction) qui vient trahir et ruiner tout ce que sa famille et sa patrie avaient mobilisé pour le faire vivre : «io, che sono inutile come un cadavere».

- De manière plus générale, dans ce premier paragraphe, Gadda oppose le «io» aux attentes déçues de sa famille et de sa patrie à travers l'antagonisme de l'élévation et de la chute : d'un côté, la capacité de la famille et de la patrie à soutenir le sujet, à provoquer l'élévation, l'apothéose (provisoire) du io, de l'autre, le «io» impuissant à venir en aide à l'une comme à l'autre. À partir de la métaphore filée mise en place dès la première phrase du texte (celle, christique, du «Calvaire», rythmé par les «pochi risolleamenti»), on retrouve par la suite la mise en valeur de ces moments d'exaltation à travers la reprise anaphorique du verbe «Mi risollevo» (l. 2 et 13). Dans le premier cas, c'est l'attention que lui porte sa famille qui lui permet de reprendre sa marche ; dans le second, c'est un «sogno migliore» qui concerne à la fois le io et la vie collective de la nation : «più alta vita personale e comune». Dans la relation psychopathologique que met en place le narrateur entre lui, sa famille et sa patrie, tout concourt à confondre les trois figures, à les faire fusionner, comme si la famille et la patrie avaient le pouvoir, dans un processus d'anoblissement du sujet et de sa souffrance, de l'élever moralement à une vie plus haute (cf. la métaphore hyperbolique et christique du Calvaire, en accord avec la motivation *interventista* d'une «guerra santa», le désir d'endurer le martyre suprême), comme si les frontières idéales du moi pouvaient (auraient pu) s'élargir à celles de la patrie, dans une même grandeur commune.

Mais, si la famille et la patrie sont du côté de l'élévation, de la grandeur, le «io» chute à plusieurs reprises («molte cadute»-«parecchi strascinamenti») et représente, par son inutilité et son impuissance, un «peso» : on pouvait noter ici la répétition des verbes «devo gravare» associés la première fois à l'indignité envers la famille («E ancora devo gravare su voi»), qui est presque une illégitimité («quale tristo germoglio della buona piantata !») où se devine en creux la présence d'Enrico, le frère héroïque ; et la seconde à l'indignité vis-à-vis de la patrie dans la mesure où Gadda a été incapable de la défendre, alors même qu'elle était agressée et molestée («così duramente provato», périphrase euphémistique faisant allusion à la cruelle défaite de Caporetto, à

l'envahissement de la patrie aimée et qui vient conclure significativement le paragraphe) et où pèse sur lui la honte de la prison («prigioniero e inutile»). On peut néanmoins remarquer, dans les deux phrases exclamatives de la fin du paragraphe, une forte dimension pathétique à laquelle se mêle une certaine complaisance du narrateur envers lui-même. C'est que le rapport à la famille et à la patrie est ambigu, fait d'amour mais aussi de haine (cf. les nombreuses invectives contre «i porci italiani», contre le haut commandement, incapable d'avoir su mener le pays à la victoire, cf. les moments aussi d'exaspération et de reproche envers sa mère qui a laissé sa sœur seule à Milan).

Quoi qu'il en soit ce qui est mis en valeur dans le texte c'est l'échec du «io» à accomplir de manière positive la relation qu'il établit entre lui, sa famille et sa patrie, comme le montrent les termes relatifs aux sentiments du narrateur («l'ossessionante dolore»). À la fin du texte, dans le dernier paragraphe, le narrateur tire le bilan accablant de son impuissance à dépasser sa condition, à se libérer du sentiment d'un échec total qui atteint à la fois les relations avec sa famille comme le lien avec la patrie. On peut remarquer dans cette perspective le point de vue définitivement négatif que porte le narrateur sur lui-même, marqué par la syllepse du verbe «sentire» et par la majuscule à «Patria», véritable entité qui conditionne l'identité personnelle du sujet lui-même : «Io mi sento finito : sento di non aver fatto a bastanza per la Patria e per il mio superamento morale».

Ce point de vue du narrateur sur lui-même montre à quel point la guerre est pour Gadda l'expression d'un conflit intérieur dont les pôles principaux sont le moi, la famille et la patrie. Ce conflit atteint un paroxysme, non dénué cependant de pathétique et d'autocomplaisance, dans le projet final, mais jamais sérieusement envisagé, du suicide comme succédané d'une action militaire absente. La toute fin du texte, marquée par une forme interrogative qui souligne l'incapacité définitive à agir, met en évidence une perte totale du sens («Non ho carta [...] Non ho più bussola»), un échec total qui atteint tous les domaines (personnel, familial, social). C'est d'ailleurs dans l'autoportrait que le narrateur trace de lui-même que vont se lire plus encore cette absence de consolation familiale, cette incapacité à payer la dette dont il se sent redevable vis-à-vis de son propre pays, cette absence de recomposition identitaire du sujet.

3. Nel brano proposto, quali sono i motivi narrativi e stilistici dell'autorappresentazione ?

Tout en mettant à profit les conclusions auxquelles les deux questions précédentes lui ont permis d'arriver, le candidat devait, dans la réponse à cette troisième question, concentrer le cœur de son analyse textuelle. Les citations de passages précis du texte, dûment expliqués, étaient alors indispensables dans la mesure où la question portait précisément sur les «motivi narrativi e stilistici dell'autorappresentazione».

Pour éviter tout malentendu quant à la bonne compréhension de la question posée, le terme «autorappresentazione» devait être, au moins brièvement, élucidé. Nous sommes ici en présence d'une écriture diaristica homo- et même auto-diégétique. Toutefois, même si l'un des enjeux principaux du journal intime est souvent la quête d'une recomposition, ou du moins d'une élucidation identitaire, toute narration auto-diégétique n'implique pas forcément la volonté d'une auto-représentation de soi-même. D'autant que le journal de Gadda s'intitule *Giornale di guerra e di prigionia*, laissant à penser que l'auto-analyse n'est pas l'objectif premier du diariste. Et pourtant, tout au long de l'œuvre, les passages abondent où le narrateur se laisse aller à de longs développements introspectifs qui sont l'occasion pour lui de dessiner un autoportrait physique et moral, comme ici, où la narration prend la forme d'un long monologue intérieur, d'un flux de conscience, selon une modalité générique qui s'était affirmée au début du XX^{ème} siècle en Europe (Joyce, Proust) et en Italie (Svevo). Le terme «rappresentazione» pouvait également comprendre une dimension théâtrale que le candidat était en droit d'exploiter : le texte est ainsi l'occasion d'une mise en scène de soi comme si le diariste se servait de la page comme d'une scène où viendraient s'éclairer les méandres d'une personnalité complexe et souvent contradictoire.

Il était possible (et même souhaitable) de structurer l'analyse autour de pôles antagonistes entre lesquels se déchire et s'écartèle la personnalité du diariste : dépression/exaltation, culpabilité/complaisance, auto-dénigrement/narcissisme, rêve/réalité. Ces oppositions structurent non seulement le passage proposé mais l'écriture même du *Giornale* : dès le deuxième paragraphe (l. 14-15) apparaît en effet le motif d'un «sogno di migliore, di più alta vita personale e comune», d'un «lume» du rêve et de

l'idéalisation qui transfigure la référence à une Allemagne brumeuse et ventée, qui s'oppose à la «nebbia» et au «vento» de la réalité de la prigionia. Rêve («improvvisazione fantastica») dont les lumières sont déjà cependant qualifiées de «fittizie». Tout au long d'un premier moment le narrateur va développer cette opposition entre un io rêvé et le io enfermé, à tel point que les deux aspects vont parfois se confondre. Or, cette opposition est à la fois ce qui structure et ce qui motive l'écriture du *Giornale* (le «solito tema») : la désillusion de la guerre combattue sans gloire//l'évocation par l'écriture de l'idéal glorieux qui sous-tendait la participation à la guerre.

- l. 16-24 rêve contre réalité

- construction d'une identité rêvée et idéalisée. Mise en place des éléments topiques de l'identité idéale (l'anaphore du «qualche» l. 14-15 donne le signal de l'auto-représentation fantasmée du sujet) à travers quelques phrases brèves, marquées par la parataxe : placé en début de phrase le pronom «io» immédiatement suivi du substantif «comandante» souligne le fantasme identitaire de Gadda qui s'imagine non seulement en officier exemplaire mais en chef d'armée ; répétition de l'adjectif «bravi» ; procédé d'accumulation ternaire visant à glorifier les qualités militaires de la troupe et de son chef («con...con...con...») unis dans une même ferveur militaire, dans une solidarité valeureuse (le «io» transmet ses qualités à un sujet collectif «ci prepariamo», «partiamo per il fronte»). Tous ces éléments dessinent un «battaglione sognato» qui se substitue à la réalité désastreuse de la *prigionia* et de l'inaction. Le nom même du bataillon («Battaglione Retico», où l'emploi des majuscules renforce le processus d'idéalisation) porte en lui-même la trace du mythe, du retour aux plus anciennes fondations de la civilisation alpine et de ses valeurs positives (Gadda fait la guerre chez les *Alpini*, *i Reti* sont une ancienne peuplade des Alpes).

- le rêve et la réalité sordide du camp de prisonniers où le sujet reste enfermé finissent par se chevaucher, comme en témoigne la structure en chiasme (l. 21-22 «La violenza frenetica dell'immaginare» conduit à «l'eccitazione fisica della marcia forzata»). Le mouvement initié par le combattant imaginaire («Allora percorro a gran passi i viali sabbiosi») se heurte au rappel de la réalité désolante de la prigionia et de l'enfermement («consumando malamente le mie rotte scarpe o le mie deboli pantofole» où les adjectifs «rotte» e «deboli» apparaissent comme

des métonymies de l'état physique et mental du narrateur). On a l'impression ici d'une véritable somatisation du rêve, d'une identification du narrateur avec la figure imaginée de lui-même. À cela s'ajoute le mépris et la raillerie des autres prisonniers, soulignés par le crescendo verbal («mi fermano, mi annoiano, mi dileggiano»), par les deux questions agressives («dove vai ?» «a che pensi ?») rapportées au discours direct, enfin, par les moqueries pures et simples transposées elles aussi au discours direct («uno, due ; uno, due») dont le rythme martèle, de manière mimétique, les coups portés et la persécution que le narrateur s'imagine subir. La triste réalité renvoie le narrateur à sa solitude et à l'incompréhension de ses compagnons d'infortune, thématiques récurrentes dans le *Giornale*. Elles construisent l'identité du narrateur, dans un mélange contradictoire d'auto-dénigrement et d'auto-complaisance, en bouc émissaire, et filent la métaphore christique par laquelle s'ouvrait le texte : placée sous le signe de la souffrance physique («inquietudine nei riguardi della fame») et morale («abbatimento» - «demenza»), l'expérience de la *prigionia* constitue pour le diariste une véritable Passion (cf. «le stazioni del Calvario»). Ainsi, la recherche d'une impossible identité idéale passe par le refuge douloureux dans un rêve éveillé («la violenza frenetica dell'immaginare»), susceptible de l'isoler dans une bulle de félicité, éphémère mais nécessaire pour supporter la douleur quotidienne de l'inaction et de l'inaptitude, de la non-identité («inutile come un cadavere»).

- l. 25-56 : glissement vers une non-identité

- l. 25-27 : reprise du motif du «sogno» mais le narrateur est conscient de l'aporie dans laquelle il se trouve, pris dans l'opposition indépassable entre un idéal héroïque et une réalité pathétique : l'aporie est soulignée par la tournure oxymorique «dei momenti tra i migliori della mia orribile vita», réhaussée par un autre paradoxe («condannata ad essere una vita irreal») où l'adjectif «irreale» vient qualifier la vie «réelle», ressentie donc comme une vie non méritée par le narrateur qui pense être plus dans «sa» réalité personnelle en alimentant ses rêves héroïques dans une jubilation compensatoire («godimento fantastico»). C'est là aussi une des fonctions de l'écriture du *Giornale* : entretenir au milieu d'une réalité tragique, en creux, ce «godimento fantastico», cet autre

journal rêvé, cette autre identité «irreale» : ce «sogno imprigionato dall'orrenda realtà».

- avec l'exemple de l'étude de l'allemand, Gadda approfondit les méandres de son mécanisme psychique qui le portent inlassablement de la réalité au rêve, du rêve à la réalité dans une sorte d'aliénation, de dépersonnalisation de plus en plus grande et incontrôlable. Si l'étude de l'allemand est une manière positive de s'accrocher à la réalité, le glissement incontrôlé vers l'irréalité d'une vie imaginaire menace en permanence l'identité du diariste : approfondissant son introspection, ce dernier est conscient de sa "maladie" qu'il attribue au tragique et à la honte de sa situation de prisonnier : «la mente è malata : malata della malattia del prigioniero», et, pour attirer la compassion, dans un mélange d'auto-flagellation et d'auto-complaisance, le narrateur utilise à nouveau une tournure hyperbolique : «fino ai più dolorosi estremi della capacità a soffrire».

Mais c'est à travers un nouveau paradoxe (et une nouvelle aporie) que Gadda qualifie son état. Ce dernier devient ainsi une sorte d'enfermement non seulement physique mais aussi psychique dont il lui est impossible de sortir car même «l'attività reale» le renvoie inexorablement à la réalisation manquée de soi, au vide qu'il ne peut combler, à l'identité absente, comme en témoigne le nouvel oxymore renvoyant à l'impossibilité de sortir de sa propre maladie puisque le remède ne fait que toujours mieux mettre en évidence la présence du mal («non percepisco la cura, ma ne sento l'affannosa presenza dalla conseguente debolezza»). Un mal explicité par une métaphore soulignant la vacuité mentale du sujet («Come camminando per certe strade, che coprono a volta un canale sotterraneo : si sente, andando, il vuoto di sotto»).

- à partir de là, l'auto-représentation du *io* se déroule paradoxalement non pas en plein, mais en creux, non pas en positif mais en négatif, non pas pour dévoiler une identité mais pour mieux mettre en évidence un non-être («un cadavere inutile») : remarquable de ce point de vue la longue série de négations (cf. reprises anaphoriques du «non», l. 38-45) qui met en valeur tout ce qui n'aura pas été fait dans un processus d'auto-dépréciation du sujet. Toutefois, on peut noter également que le procédé utilisé dans cette longue période — celui de la prétérition — peut servir à remplacer, malgré tout, par la trace écrite, l'absence de ce

qui n'a pas été fait, dans une opération quelque peu complaisante de compensation : la longueur de la liste indique bien aussi la jubilation du diariste à décrire tous ces événements "ratés", comme si le texte lui-même, image méta-textuelle de la fonction du *Giornale*, devenait le lieu d'expression (négative, cependant !) de cette «maffia» évoquée par le narrateur dans sa description.

Ce passage indique aussi la réapparition d'un thème récurrent dans le *Giornale* : la perte de la partie idéalisée de soi-même («la migliore sua parte») qui peut prendre plusieurs figures (comme celle du frère Enrico par exemple, ou de l'ami Semenza). Cette perte est reliée à l'impossibilité d'avoir accompli la guerre imaginée, l'entreprise héroïque qui avait doublement motivé l'*interventismo* (voir question 2) : ainsi «la nostalgia dell'azione» (qui est même nostalgie d'un «fantasma» d'action !) est explicitement et hyperboliquement définie dans ce passage-clé de l'œuvre «il dolore dei dolori» (cf. l'anaphore de «questo», reprise l. 47-48, cf. l. 49 nouvelle hyperbole «il dolore principe, il motivo primo ed intero della mia vita presente»). Le mal absolu est celui de n'avoir pas pu se comporter en héros et cette impossibilité est non seulement présente mais envahit tout l'espace-temps du sujet qui n'a plus aucun horizon d'existence possible : le passé (révolu, cf. «la canzone si è dispersa nel passato», cf. l'allusion nostalgique à Magnaboschi, l. 52-56, qui n'est plus que le «fantasma di Magnaboschi»), le présent de la prigionia mais aussi le futur, déjà scellé par un usage tout à fait paradoxal du futur antérieur («La guerra finirà ... e io non ci sarò più stato») qui vient sanctionner une mort anticipée !

L'enfermement dans un temps désormais immobile conduit à la souffrance corporelle et à la folie («mi porta alla demenza»), autrement dit à l'anéantissement psychique du sujet, pris dans un labyrinthe inextricable de pensées qui devient aussi enfermement textuel : les lignes 46-58 sont en réalité une reprise presque à l'identique des lignes 33-38 et aboutissent exactement à la même conclusion («consequente abbattimento e demenza») où l'adjectif «consequente» renforce la logique de ce triple enfermement identitaire à la fois matériel («tra le spine del reticolato che cinge il Lager»), psychique («il sogno imprigionato dall'orrenda realtà», «demenza») et textuel (le processus de l'introspection n'offre pas de résolution positive mais tourne en spirale, sur lui-même).

- l'unique issue pour le sujet "dépersonnalisé" est, au dernier paragraphe, le suicide à travers la fuite, le suicide comme seule action "héroïque" encore possible et comme anéantissement final, disparition dans une non-identité définitive (bien que l'on comprenne que le narrateur n'y songe véritablement à aucun moment). Symboliquement, la configuration du camp renvoie à l'enfermement identitaire total dans lequel se retrouve le narrateur-personnage («non si può più uscire dalle baracche [...] non si possono neppur aprire le finestre»). Et la dernière phrase du texte est elle aussi la métaphore d'une identité égarée : «Non ho carta, sebbene la cerchi affannosamente [...] non ho bussola».

4. In che misura il *Giornale di Gadda* o altre opere sulla Prima Guerra Mondiale — di A. Palazzeschi, E. Lussu e G. Stuparich — costituiscono degli atti di accusa contro la rappresentazione della guerra come impresa eroica ?

Si la dernière question du commentaire peut être considérée comme un sujet de réflexion, de type dissertatif, demandant l'élargissement d'un point de vue autour d'une problématique proposée, il n'en reste pas moins qu'elle ne peut être traitée comme une question absolument détachée du reste du commentaire. Bien au contraire. L'épreuve reste avant tout, dans l'ensemble de ses quatre questions, un commentaire de texte : c'est donc à partir du texte et des résultats auxquels il est parvenu en s'efforçant de répondre le mieux possible aux trois premières questions, en réinvestissant ce que le texte proposé a pu lui enseigner, que le candidat doit envisager la réflexion d'ordre plus général qui lui est demandée dans la dernière question. Ainsi, il était d'emblée important par exemple, en prenant appui sur les conclusions des questions précédentes, de relever la place singulière que peuvent prendre Gadda et son *Giornale di guerra* sur la question de la «représentation de la guerre comme entreprise héroïque» par rapport aux autres auteurs au programme.

À cela s'ajoute la nécessité de bien cerner la problématique posée par cette dernière question. Cela passe par une analyse et une définition détaillée des éléments qui la composent. S'il était bien question de la «représentation» de la guerre comme entreprise héroïque, le candidat

devait alors s'interroger non seulement sur les notions de «héros» et d'«héroïsme» mais aussi savoir apprécier le fait que ce sont des notions qui ne vont pas de soi : elles sont au contraire fluctuantes, construites, définies justement par les représentations différentes que l'on peut en faire. Dans le cas qui nous occupe cela devait conduire à s'interroger sur la définition de la figure du héros et des valeurs de l'héroïsme que nos auteurs combattent, à se demander ensuite s'ils n'en proposaient pas d'autres formes et d'autres définitions.

Un autre terme important de la question posée était la notion d'«acte d'accusation». Le terme renvoie à la sphère judiciaire. Il posait en creux à la fois la question des moyens et des cibles de l'accusation. Si la notion d'«héroïsme» est bien une notion construite par la représentation même que l'on en fait, il était alors tout aussi important de réfléchir sur les moyens (thématiques, narratifs, stylistiques) utilisés par les différents auteurs pour la dénoncer ou en proposer une contre-représentation. Pour cela, il était indispensable aussi de déterminer les cibles de leur représentation, et cela à deux niveaux : non seulement au niveau référentiel (par exemple, le fascisme) mais aussi au niveau du discours : quel est l'horizon narratif contre lequel nos auteurs déploient, de manière polémique, leur texte et leur mode de représentation de la guerre et de ses «héros» ? (par exemple, les fables héroïques traditionnelles, les valeurs héroïques telles que le fascisme les a construites à partir de sa réécriture de la première guerre mondiale), car, comme le souligne Jean Kaempfer, si l'art des armes a (peut-être) ses lois, l'art littéraire, lorsqu'il s'emploie à «représenter» le commerce des armes, a les siennes, dictées par une longue tradition représentative. Cela permettait d'identifier de manière précise et détaillée comment nos différents auteurs apportent un démenti à une image épique de la guerre, comment ils déconstruisent le mythe d'une guerre héroïque et en «dénonce l'imposture par un autre type de discours» (Jean Kaempfer), comment, avec leurs textes, la notion de guerre héroïque vient se heurter à la réalité du récit qu'ils en font.

PARTIE I

Tradition du récit héroïque

I.a/ Dans une première partie, il était donc important d'interroger la notion et la figure du «héros» et de montrer le caractère construit de la définition d'«héroïsme» et des valeurs qui y sont rattachées. Cela permettait ainsi de dessiner l'horizon implicite des représentations traditionnelles sur lequel les textes des auteurs au programme déploient leur propre narration, la plupart du temps (mais pas toujours) pour s'en démarquer et pour mettre en accusation les valeurs dont ces représentations sont porteuses.

Cet arrière-plan des textes, avec lequel ces derniers dialoguent et qui les hantent, est constitué non seulement par les représentations les plus traditionnelles de la guerre, celles qui ont été construites et transmises justement jusqu'aux récits de la première guerre mondiale qui, en raison même des conditions inédites dans lesquelles cette dernière s'est déroulée, les a profondément bouleversées, mais aussi par des représentations plus récentes, comme celles qui ont été construites par les intellectuels italiens au moment de "l'épopée" *risorgimentale*, ou lors du débat ouvert par le problème de la participation de l'Italie à la guerre ou bien encore avec l'instrumentalisation de la première guerre mondiale opérée par le fascisme.

Il suffit, pour se convaincre de la présence prégnante de cette arrière-scène, de se rappeler les nombreuses citations de *La guerre des Gaules* de César que l'on peut trouver dans le *Giornale* de Gadda ou bien, chez Palazzeschi, les pages consacrées au dénigrement de toute la tradition patriotique et épique de la poésie italienne (cf. «Raccoglie egli [D'Annunzio] la fiaccola lasciata a terra da quella vecchia chitarra del Carducci, che a sua volta la raccoglie da quell'altro trombone sfiancato dell'Alfieri»), ou encore chez Lussu, le dialogue entre le narrateur et son camarade d'université Mastini, évoquant les figures héroïques de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*, premiers modèles du récit de guerre épique. Ou bien encore, toujours chez Lussu, l'allusion répétée à l'Arioste et à son Orlando furioso, dont le narrateur de *Un anno sull'altipiano* conserve un exemplaire qu'il lit tout en faisant la propre expérience de sa guerre : il semble évident que nos textes cherchent à s'inscrire dans une généalogie, tout en demandant peut-être à être distingués des textes qu'ils citent et auxquels, plus ou moins implicitement, ils se réfèrent.

Il était donc primordial d'essayer de rappeler que la notion de «guerre héroïque» avait une histoire et s'était construite, en amont des textes au programme, tout au long d'une tradition littéraire. Les valeurs attachées à la figure héroïque et la définition même de héros ne sont pas des valeurs absolues mais dépendent au contraire des différents types de représentations qui en ont été faites :

- les fables héroïques et épiques : cf. Homère l'*Iliade* cf. César *La guerre des Gaules*. Dans ces grands récits fondateurs édifiants, épiques et héroïques, la figure du héros altier, du combattant valeureux et exemplaire est celle d'un être supérieur au commun des mortels qui combat presque à l'égal des Dieux, qu'il défie. Être presque divin, son histoire est une épopée profondément éthique dans laquelle sa geste guerrière est un modèle, le champ de bataille, le lieu même de son accomplissement, son sacrifice, une apo théose. Le récit épique est par nature narration et célébration de la geste d'un modèle de guerrier héroïque.

- le mythe *risorgimentale* : les héros de la patrie et leur sacrifice

- les mythes héroïques qui ont circulé pendant la bataille pour l'intervention de l'Italie dans la guerre : cf. le *superuomo* dannunzien par exemple (voir aussi Marinetti, Soffici). Gadda reprend dans son *Giornale* des stylèmes dannunziens en vogue comme «i divini momenti del pericolo» ou «i sublimi atti della battaglia» que la propagande avait mis à l'ordre du jour pour fouetter l'orgueil national et pour tenter de faire renaître le sentiment patriotique du Risorgimento.

- enfin, le mythe fasciste de la Grande Guerre tel qu'il a été construit dès l'immédiat après-guerre dans les discours, dans l'historiographie fasciste de la première guerre mondiale, dans les manuels scolaires : la première guerre mondiale y devient une véritable épopée, une «entreprise héroïque» menée avec courage par des officiers exemplaires conduisant des soldats-fantassins héroïques qui, dans un sacrifice suprême, acceptent de mourir généreusement pour le salut de leur patrie. Tous les combattants de la première guerre mondiale incarnent ainsi les valeurs de cet idéal héroïque fabriqué par la rhétorique du fascisme : esprit de sacrifice, amour de la patrie, courage, exemplarité, vaillance.

I.b/ Or, il y a bien un de nos auteurs qui tente de remplir son texte avec les différents morceaux de la rhétorique du récit de guerre traditionnel afin de présenter la guerre comme une «entreprise héroïque» et sa participation au conflit comme celle d'un officier exemplaire. Il s'agit justement de Carlo Emilio Gadda qui, de ce point de vue, semble se démarquer complètement des trois autres auteurs.

Cette tentative d'héroïsation de l'événement passe par plusieurs procédés récurrents dans l'écriture du *Giornale*, procédés qui se rattachent, dans une étroite intertextualité, à l'arrière-plan littéraire dont nous avons brièvement rappelé les grandes lignes. Que ce soit à un niveau thématique :

- construction de figures héroïques de soldats exemplaires sur lesquels le narrateur-personnage cherche à conformer sa conduite et qui tiennent lieu de modèles : le frère Enrico défini hyperboliquement comme «la parte migliore e più cara di me stesso» ; l'ami Semenza qui incarne, à travers l'adéquation de sa pensée à son action dans la guerre, le paradigme le plus haut de ce qu'un homme peut devenir en s'accomplissant complètement («Uomini sono coloro che pensano ed agiscono con la stessa norma») ; lord Kitchener ; ou encore un sous-officier allemand qui représente pour le narrateur «il mio ideale, quello che cercavo di raggiungere nel mio stile di parata».

- mise en scène de l'auteur par lui-même en tant que personnage noble, chevaleresque, guerrier valeureux et héroïque : cela peut passer par le recours à des identités fantasmées (cf. Duca di Sant'Aquila) ou, comme dans le texte qui était proposé au commentaire par une «idéalisation onirique de la guerre» (Christophe Mileschi) comme entreprise héroïque .

- à un niveau narratif, c'est la tentative de Gadda de raconter sa guerre sur le modèle de récits antérieurs qui donnaient de la guerre une image épique et héroïque (cf. César *La guerre des Gaules*). De manière plus générale, c'est la tentative constante (et constamment avortée, comme dans le récit de sa capture à Caporetto avec sa troupe de soldats) d'adopter le point de vue de ce que Jean Kaempfer appelle «l'écriture impériale» qui consiste à regarder la guerre “d'en-haut”, depuis le point de vue du chef militaire, afin d'extraire du chaos sanglant une pureté rationnelle, un sens plus haut, invisible à l'œil “non-héroïsant” du simple

soldat mais dont la portée n'échappe pas à celui, esthétisant, du général en chef. C'est sans cesse ce qu'essaie de faire Gadda (sans jamais y arriver) en exerçant autant qu'il le peut son propre «regard esthétique» sur la guerre

- en effet, à un niveau stylistique, tentative d'esthétisation de l'événement, de transfiguration littéraire du champ de bataille en pittoresques tableaux rationnels. Tentative qui aboutira dans *Manovre di artiglieria e di campagna*, un petit texte de *La madonna dei filosofi*, et surtout dans la réécriture de la guerre dans *Il castello di Udine*.

Mais Gadda constitue sans aucun doute une exception. Les trois autres auteurs mentionnés proposent une mise en accusation plus ou moins radicale de la guerre en tant qu'«entreprise héroïque» dans des récits «expressément conçus pour rendre impossible le colportage de la gloire militaire» (J. Kaempfer). Toutefois, il sera important d'établir des distinctions nettes entre nos auteurs : les cibles ne sont pas les mêmes non plus que les moyens utilisés pour écrire les actes d'accusation.

PARTIE II

Mise en accusation de la guerre héroïque

Si l'on approfondit l'approche qui est la nôtre — faire dialoguer dans une intertextualité permanente les textes de nos auteurs entre eux et avec ceux qui proposent une vision héroïque de la guerre — on peut essayer de déterminer les différents éléments de l'acte d'accusation que signent Emilio Lussu, Gianni Stuparich et Aldo Palazzeschi.

II.a/ D'un point de vue narratologique, les textes de trois des auteurs au programme opposent à «l'écriture impériale», qui est la marque de la vision esthétisante de la guerre en tant qu'entreprise héroïque, le point de vue rétréci qui consiste, pour se frayer un chemin jusqu'au champ de bataille, à épouser la perspective limitée d'un personnage qui n'est pas en mesure de donner un sens à ce qu'il vit, à ce

qu'il voit et à ce qu'il représente. Gadda, encore lui, s'y essaie bien, par le biais de notes plus générales qui tentent de faire le point sur l'état d'avancée des troupes sur les différents fronts ou par le biais de considérations sur la façon dont la guerre devrait être conduite par le haut commandement militaire mais au final, il lui est impossible d'élargir son point de vue qui reste en permanence celui d'un officier cantonné loin du champ de bataille : qu'il attende le moment du combat ou bien qu'il s'en absente de manière forcée, enfermé dans le périmètre circonscrit du lager où il est enfermé.

- chez Lussu, tout passe, au ras de la tranchée, par le regard faussement naïf, faussement débarrassé de tout savoir postérieur («Io mi sono spogliato anche della mia esperienza successiva e ho rievocato la guerra così come noi l'abbiamo realmente vissuta») mais en réalité très ironique du personnage-narrateur. Ce regard contribue à la déhéroïsation de l'événement.

- chez Palazzeschi, le rétrécissement du point de vue est maximal dans la mesure où la représentation du champ de bataille est absente de *Due imperi... mancati*. Dans la partie centrale de l'ouvrage, il ne reste que les coulisses, l'antichambre du départ au front où Palazzeschi donne à voir une pauvre humanité souffrante de soldats sur le point d'aller servir de chair à canon.

- chez Stuparich, le regard est celui, sans illusions, de Marco tout au long de la deuxième partie de l'ouvrage. Dans la partie IV, il n'y a même plus de regard du tout dans la mesure où la réalité de la guerre n'est plus visible ni supportable (cf. un des sens possibles de la métaphore de la cécité de Sandro).

II.b/ D'un point de vue thématique :

- la figure du soldat-héros mise à mal

- chez Stuparich : certes Marco est un officier à bien des égards exemplaire qui, par certains côtés, incarne l'image officielle et rhétorique du combattant-héros (il galvanise ses troupes, il se sacrifie pour un idéal patriotique) mais par ailleurs, il meurt avant même la moitié du roman et, au moment suprême de sa mort, il reconsidère l'idéal patriotique pour lequel il s'est battu en héros. Cette réflexion se poursuit

et devient une véritable palinodie avec Sandro qui, à la toute fin du livre, rejette la rhétorique fallacieuse d'une guerre héroïquement combattue, les évidences trompeuses du mensonge épique. Aucun triomphe n'attend Sandro à son retour à Trieste.

- chez Lussu, trois personnages incarnent la déconstruction ironique de l'image héroïque de l'officier construite par la rhétorique du fascisme : un caporal blessé dans sa tranchée après avoir suivi l'exemple absurde de son chef, le général Leone. Qualifié par ce dernier de «eroe autentico», il prouve surtout par son acte gratuit, le mensonge de la rhétorique de l'héroïsme ; le colonel Carriera, véritable usurpateur de la panoplie héroïque ; le lieutenant Avellini, qui finit par préférer l'amour d'une femme à la reconnaissance nationale de sa bravoure. On pourrait citer aussi le cavalier sorti de son école militaire qui trouve la mort stupidement, pour avoir voulu justement se comporter selon les stéréotypes du héros.

- chez Palazzeschi : insistance sur les sans-grades (cf. la métaphore sacrificielle des «agneaux») dont il adopte le point de vue non seulement non-héroïque mais même anti-héroïque avec la présentation de soldats souffrants et peureux (cf. le pathétique de la chambrée de dortoir ou de la «camera di spoliazione»), fourbes et bouffons (cf. la description grotesque des «malati falsi» de l'Ospedale del Maglio), récalcitrants et lâches (cf. la rencontre avec l'ardito-déserteur qui met en valeur l'horreur de la guerre et non l'exaltation des actes de bravoure), qui sont avant tout des martyrs. Le narrateur lui-même, qui s'évanouit de douleur, est à l'image de ses personnages, un «antieroe che parla e scrive per conto degli altri antieroi» (Marino Biondi).

- un univers déshumanisé et chaotique et non plus épique et héroïque

Le soldat des récits de guerre de nos auteurs vit dans un univers aux valeurs "renversées" qui n'a plus rien d'héroïque mais qui au contraire est l'image d'un monde déserté par les valeurs humaines élémentaires :

- soldats et officiers exténués par une vie psychique qui les anéantit (cf. nombreuses figures chez Lussu, Lussu lui-même, motif du suicide chez Stuparich avec Alberto après la déroute de Caporetto)

- humiliation des corps morts, meurtris et déchiquetés (cf. descriptions expressionnistes du champ de bataille chez Stuparich)
- évocation de la misère et de l'épuisement des soldats (Lussu), des souffrances et des contorsions physiques et psychiques des futurs mobilisés (Palazzeschi)
- absurdité des ordres donnés par le haut-commandement (déjà chez Gadda, chez Lussu)
- motifs de l'alcool, de l'assaut meurtrier et absurde, de l'ennemi invisible (Lussu-Stuparich)

PARTIE III

Guerre des discours et des représentations

Mais c'est surtout d'un point de vue stylistique, du point de vue du discours sur la guerre et de sa rhétorique que les auteurs au programme mettent à mal la représentation de la guerre comme entreprise héroïque afin de dénoncer les impostures narratives dont ils vont chercher à se démarquer. Car, comme le souligne à nouveau Jean Kaempfer, il n'y a «pas de récit de guerre sans guerre des récits».

- formes et modalités des actes d'accusation

- chez Lussu : cela passe avant tout par l'ironie et par la parodie tragicomique (burlesque, grotesque, absurde) de l'écriture memorialistica destinée à en renverser les valeurs (cf. la métaphore finale de la position "renversée" du colonel Abbati) et à "dé-héroïser" toute représentation de la participation à l'expérience de la guerre.

- chez Palazzeschi l'acte d'accusation s'écrit en "lettres de feux" et prend la forme d'un véritable réquisitoire contre la guerre, contre toutes les guerres : usage de l'invective, de l'apostrophe, de la dénonciation, de la prosopopée, des métaphores triviales et scatologiques, de bestiaires, de la fable pour mettre en procès toute la rhétorique patriotique et guerrière dont se sont servis les différentes

nations cobelligérantes et, pour l'Italie, tout ce que le pays comptait d'hommes de lettres, pour justifier ce qui n'était en réalité qu'un carnage généralisé et obscène («il lurido bordello») qui, sous le patriotisme de façade, était destiné à maintenir les masses dans le rôle qui leur était assigné par le complexe politico-militaro-industriel du jeune État italien. À travers le style volontairement bas et trivial, l'accusation de Palazzeschi a pour principale cible les “poètes” (et parmi eux Gabriele D'annunzio) qui ont “vendu” leur parole et qui, à travers une rhétorique mensongère et ampoulée, ont fait passer une boucherie généralisée pour une aventure exaltante destinée au plein accomplissement de l'humanité de chaque soldat. La structure même de *Due imperi... mancati* (sorte de pamphlet entremêlant plusieurs tonalités stylistiques) empêche toute représentation héroïque de l'événement : elle en mime au contraire l'aspect destructeur, chaotique, horriblement “incendiaire”.

- chez Stuparich, ce qui est en arrière-plan de son livre, écrit entre 1935 et 1941, c'est la rhétorique du discours belliciste du fascisme que l'auteur de *Ritornellanno* met en procès à travers une écriture sèche et rationnelle, empathique et anti-rhétorique, visant à révéler le visage d'une «guerra mostruosa», faite de souffrances et de deuils irréparables, opposé à celui, fardé et boursoufflé, de la «bella guerra».

- l'acte d'accusation involontaire et paradoxal de Gadda

Enfin, il n'est pas jusqu'au *Giornale* de Gadda lui-même qui ne soit, à sa manière, un acte d'accusation contre la guerre héroïque. C'est peut-être même, par sa dimension involontaire, l'acte d'accusation le plus fort : son journal lui-même, farci d'héroïsme imaginaire (dont son auteur ne trouve jamais aucune trace dans la réalité qui l'entoure) accuse et révèle l'évidence fallacieuse du «mensonge épique» (il était ici tout à fait bienvenu de réinvestir ce que le commentaire du texte proposé avait permis de mettre au jour, notamment la façon dont le rêve vient se heurter implacablement aux murs bien réels du *lager* qui l'emprisonne). «In guerra chi cerca non trova» affirme par ailleurs le narrateur du *Giornale*.

Avec ses névroses, ses peurs et ses lâchetés non dites, c'est finalement le personnage du *Giornale* de Gadda qui finit par être le plus représentatif de l'anti-héros : ne remettant jamais en cause l'idéal d'une

guerre héroïque, il est, lui, le plus pénétré de cette contradiction déchirante, à savoir l'impossibilité de trouver un accomplissement héroïque (ou tout simplement humain) sur le champ de bataille. Et c'est à cette conclusion paradoxalement "pacifiste" que peut — que doit ? — inviter en définitive la lecture du *Giornale di guerra e di prigionia*.

Traduction

Remarques générales

Les remarques générales que l'on peut formuler sur l'épreuve de traduction ne diffèrent guère a priori d'une année sur l'autre et le jury renvoie ici les candidats aux remarques générales et à la méthodologie proposées dans le rapport de la session précédente. Cela dit, la réorganisation des épreuves du concours et le passage de trois à deux épreuves qui s'est traduit par la suppression d'une épreuve rédigée en langue française, a conduit le jury à proposer un équilibre différent entre les deux types de traduction que sont le thème et la version. Si les textes ne l'excluent pas formellement, l'hypothèse d'une suppression pure et simple du thème ne nous a pas paru opportune pour au moins deux raisons fortes : la première est que le thème est un exercice complémentaire de la version, auquel sont préparés les étudiants dès leur première année d'étude car il permet une acquisition de la langue italienne différente de celle des études secondaires ; la seconde est que la traduction est une écriture « sous contrainte » et, de même que nous défendons la réintroduction d'une épreuve rédigée en langue française que ne saurait équivaloir la version, de même le commentaire en langue étrangère ne peut remplacer l'évaluation linguistique que permet le thème.

La correction de l'épreuve de traduction est en effet toujours révélatrice, année après année, des qualités et des lacunes de la préparation des candidats. L'exposé qui suit a pour objectif de permettre aux futurs préparateurs de mettre leur travail en perspective et de comprendre à la fois les attentes du jury.

Nous commencerons par rappeler quelques-unes des compétences requises pour intégrer le système éducatif français, publiées dans le B.O. du 22 juillet 2010, mais introduites dans la formation des professeurs depuis janvier 2007 et dont tout candidat au concours doit avoir pris connaissance.

« Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer » (BO du 22 juillet 2010) : « *Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe) [...] Le professeur est capable : [...] de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral : avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir, etc.), avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs [...] Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ; à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral. »*

Le professeur de langue vivante ne saurait faire exception. En effet, de nombreuses situations professionnelles l'amènent dans sa pratique à s'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, en français :

- dans le cadre de la classe, par exemple, lorsqu'il élucide un point de grammaire ; lorsqu'il communique une information destinée aux parents ; lorsqu'il donne le travail à faire à la maison, etc.
- dans l'établissement, par exemple, lorsqu'il prend la parole lors des conseils de classes ; lorsqu'il remplit les bulletins ; lorsqu'il conduit un entretien avec des parents d'élèves ; lorsqu'il communique avec l'ensemble des personnels de l'établissement ; lorsqu'il présente un projet à l'ensemble de l'équipe éducative, etc.
- dans le système, enfin, par exemple, lorsqu'il échange dans un groupe de travail avec des collègues d'autres établissements ou d'autres disciplines ; lorsqu'il écrit des courriers officiels, etc.

Le professeur d'italien, dans toutes ces situations, engage en outre la crédibilité de sa discipline.

La langue cible doit donc être maîtrisée dans toutes ses dimensions : lexicale, grammaticale, sociolinguistique... En ce qui concerne ce dernier aspect, la connaissance des registres de langue fait partie intégrante de la

culture du professeur d'italien ; elle évitera aux candidats quelques erreurs d'interprétation et de traduction rédhibitoires.

Les candidats ont donc tout intérêt, à la lumière de ce qui précède, à consacrer le temps nécessaire à la préparation de l'épreuve de traduction.

Tout étudiant doit, au moins dans son domaine, développer le goût de la précision ; pour ce qui concerne la traduction, la rigueur évite les oublis malheureux et la mauvaise compréhension du texte. Lors de l'apprentissage (lexique, grammaire, repères divers) il s'efforce de ne pas laisser de zones d'ombre. Apprendre exige aussi que l'on s'entraîne : nous conseillons à tous de refaire les épreuves, dans les temps imposés, pour obtenir des traductions qui soient les plus proches possibles des corrigés donnés par les jurys.

La lecture d'œuvres littéraires, tant en italien qu'en français, permet de se constituer un bagage culturel appréciable et d'acquérir des réflexes propres à l'écrit ; elle favorise de surcroît la maîtrise scientifique des deux langues.

Enfin, la curiosité, l'ouverture d'esprit et la capacité de chacun à aborder sereinement « l'inconnu » sont des qualités qui, le jour de l'épreuve, font la différence et qui, tout au long de sa pratique professionnelle aideront le professeur à approfondir sa réflexion et à enrichir ses connaissances et ses compétences.

Avant de traduire, il convient de lire attentivement le texte pour le situer (auteur, époque, courant littéraire, contexte, etc....) ; des lectures successives et attentives aideront le candidat à repérer les informations, les éléments factuels ou descriptifs, les champs lexicaux, les réseaux sémantiques qui permettent de cerner la cohérence du texte. La date de création de l'œuvre doit être prise en compte afin de ne pas commettre, comme nous le verrons plus loin, des anachronismes ou des erreurs de choix de registre lors du passage d'une langue à l'autre.

À la fin de cette première étape, le candidat doit avoir situé et compris le texte ; il en a saisi la nature et l'articulation ; il possède les repères qui vont l'aider à passer d'une langue à l'autre.

Pendant la traduction, il faut conserver la présentation du texte original (typographie, composition, paragraphes...) On traduit une phrase après l'autre en respectant les registres de langue et les figures de style qui donnent toute leur force à l'expression, comme les répétitions, les gradations... On ne traduit pas les passages écrits dans une autre langue que le français ou l'italien (une citation latine, par exemple). Le titre du texte, s'il y en a un, est traduit, tandis que le titre de l'œuvre dont est tiré le passage, ne l'est pas. Les noms propres des personnages de fiction ne sont pas traduits. L'omission, volontaire ou non, est durement sanctionnée : tout doit être traduit. Lorsqu'un terme n'est pas compris, on a recours à l'étymologie ou bien à l'inférence du sens à partir du contexte. Lorsque le candidat ne sait pas traduire un mot, il s'efforcera de trouver un synonyme ou un mot voisin, mais il ne doit surtout pas laisser de « blanc » dans sa copie.

La traduction obtenue doit, en respectant le sens du texte d'origine, être parfaitement compréhensible.

Après la traduction, la phase des relectures est incontournable ; il appartient au candidat d'organiser le temps de l'épreuve de façon à ne pas rendre une copie rédigée à la hâte. Il faut tout d'abord veiller à être lisible ; un doute du correcteur, par exemple, sur une terminaison, un signe diacritique, voire l'orthographe d'une syllabe ou d'un mot, pénalisera le candidat.

Une première lecture doit permettre au candidat de se concentrer sur la cohérence linguistique et sémantique de l'ensemble de sa traduction : il veillera à ne relire attentivement que sa copie. Une autre relecture doit être faite, le texte sous les yeux, phrase par phrase, afin d'être sûr de n'avoir rien oublié.

La copie ne doit comporter que la traduction, car une note justificative ou explicative, par exemple, sera considérée comme une rupture d'anonymat. La copie ne doit pas non plus contenir pour tel ou tel autre passage difficile, plusieurs choix de traduction, il appartient donc au candidat de prendre des décisions et proposer ce qui lui semble le plus adéquat.

LES TRADUCTIONS

VERSION

Il parapetto gli era ormai familiare in ogni screpolatura del marmo, nelle firme che i turisti avevano lasciato.

Tante volte, da quando saliva ogni giorno sul tetto del Duomo, Orfeo aveva compiuto mentalmente i gesti che sarebbero occorsi per scavalcarlo, senza eccessivo sforzo da parte di un uomo, come lui, ancora giovane. Una breve bordatura all'esterno della terrazzina rotonda gli avrebbe permesso d'indugiare aggrappato al parapetto, prima di lasciarsi andare nel vuoto ; di scegliere una caduta a tuffo, dignitosa, da nuotatore : un volo quasi d'angelo che gli consentisse di godere la città in una prospettiva ancora amabile, atta a vincere l'orrore del precipitare verso la catastrofe.

Ma ormai sapeva che quello era, appunto, un gioco mentale : il surrogato quotidiano d'un definitivo gesto, tanto più irrealizzabile ormai quanto più l'aveva calcolato in quel preludio analitico della fantasia, che nutre piuttosto la vita e dissolve l'attimo irresponsabile del coraggio. Ormai tutto si riduceva, con una consapevole vergogna, a quell'accademia di pensieri, di macabre ipotesi.

Eppure, oltre quel sasso antico che lo proteggeva dal vuoto, c'era tutto ciò che gli occorreva ; o quella sola cosa - il vuoto, appunto, la fine – capace di liberarlo nel giro di pochi secondi. Per addomesticarsi gradatamente al grande gesto, Orfeo si guardava la punta delle scarpe sporgenti, oltre il limite inferiore del parapetto, già sull'abisso ; gettava la sigaretta accesa e la seguiva finché, con invidia, la vedeva piombare sul sagrato fra quegli omini assurdi laggiù ; fotografi, venditori di cartoline e altri spensierati animali amanti della vita.

L'uccellino si posò sul parapetto quasi alla portata del suo braccio. Teneva nel becco una sottile foglia e lo guardava.

« La cardellina » mormorò Orfeo. Restò impietrito : più per lo sbigottimento di quella che era per lui un'apparizione che pel timore istintivo di far fuggire il volatile. Ma poiché la bestiola, seguitando a fissarlo, non si moveva, tese cautamente la mano.

« Mamma, sono io... »

La cardellina si scostò di una spanna con brevi saltelli sul parapetto. Orfeo ristabilì la vicinanza sorridendole, mentre cercava di annullare nel suo corpo ogni pesantezza, ogni superiorità di forza che potessero alienargli la benevolenza dell'uccello. Questi con un calcolato volo si portò sul pavimento dove anche Orfeo aveva i piedi.

Come in una danza gitana i loro occhi restavano sempre allacciati. L'uomo si accostò all'uccello nello spazio più vasto ch'esso aveva scelto tra le guglie per il loro confronto. Lo fece con passi che non erano più così cauti ed ipocriti come il protendere la mano di poc'anzi, ma tradivano una supplichevole impazienza.

« La foglia... » invocò. « Mi hai portato la foglia ? »

Era certo che la cardellina di lì a un attimo gli avrebbe, volando, imbeccato tra le labbra la foglia di pesco . Aprì la bocca, socchiudendo appena gli occhi come chi aspetta la sacra particola. Ma l'uccello si limitò a venirgli fra le scarpe. Orfeo pensò che forse sua madre avrebbe soltanto posato la foglia per terra, lasciando a lui stesso di raccoglierla e inghiottirla. Si curvò con garbo. L'uccello volò pronto a qualche metro da lui, sulla spalla di pietra d'un martire.

L. Santucci, *Orfeo in paradiso*, Milano, A. Mondadori, 1967

Cette année le jury a choisi un passage tiré du début d'une œuvre de l'écrivain milanais Luigi Santucci, *Orfeo in paradiso*, prix Super Campiello 1967, réédité en 2010 par les éditions Marietti.

Sur le toit du dôme de Milan, Orphée, un homme jeune, semble séduit par l'idée du suicide, profondément affecté qu'il est par la mort de sa

mère. Alors qu'il reproduit mentalement les geste fatals appuyé au parapet, un chardonneret vient se poser près de lui : il croit reconnaître sa mère.

Les candidats ne sont évidemment pas tenus de connaître le roman dont ils doivent traduire un extrait, mais les champs lexicaux relatifs au cadre, la cathédrale, au geste fatidique, et aux mouvements et déplacements de l'homme et de l'oiseau devaient leur permettre d'accéder au sens de cette scène singulière.

Traduction proposée par le jury

Le parapet lui était désormais familier dans toutes les fissures de son marbre, dans les signatures que les touristes y avaient laissées.

Tant de fois, depuis qu'il montait tous les jours sur le toit de la cathédrale, Orphée avait accompli mentalement les gestes qui lui auraient été nécessaires pour l'enjamber, sans effort excessif pour un homme, comme lui, encore jeune. Un étroit rebord à l'extérieur de la petite terrasse arrondie lui aurait permis de s'attarder agrippé au parapet avant de se laisser aller dans le vide, de choisir une chute en plongeon, digne, tel un nageur : comme un saut de l'ange qui lui permette de profiter de la ville dans une perspective encore plaisante, propre à dominer l'horreur de la chute vers la catastrophe.

Mais il savait désormais que ceci était justement un jeu de l'esprit, le succédané quotidien d'un geste irréversible, d'autant plus irréalisable désormais qu'il l'avait calculé durant ce prélude détaillé de l'imagination, qui nourrit plutôt la vie et dissout l'instant irresponsable du courage. Tout se réduisait désormais, avec une honte bien consciente, à cette rhétorique de pensées et d'hypothèses macabres.

Et pourtant, au-delà de cette pierre antique qui le protégeait du vide, il y avait tout ce dont il avait besoin ; ou cette seule chose – le vide, justement, la fin – capable de le délivrer en l'espace de quelques secondes. Pour se familiariser graduellement au grand geste, Orphée regardait le bout de ses chaussures qui dépassaient, au-delà de la limite inférieure du parapet, déjà au-dessus de l'abîme ; il jetait sa cigarette

allumée et la suivait du regard jusqu'au moment où plein d'envie, il la voyait tomber sur le parvis au milieu de ces absurdes petits hommes en bas ; photographes, vendeurs de cartes postales et autres animaux insouciant amoureux de la vie.

Le petit oiseau se posa sur le parapet presque à la portée de son bras. Il tenait dans son bec une mince feuille et le regardait.

« Le chardonneret » murmura Orphée. Il fut pétrifié : plus sous l'effet de l'effarement face à ce qui était pour lui une apparition que de la crainte instinctive de faire fuir le volatile. Mais, comme la petite bête, tout en continuant à le regarder fixement, ne bougeait pas, il tendit prudemment la main.

« Maman, c'est moi... »

Le chardonneret s'écarta un peu en faisant de petits sauts rapides sur le parapet. Orphée rétablit leur proximité en lui souriant, tandis qu'il essayait d'éliminer de son corps toute pesanteur, toute supériorité de force qui puissent le priver de la bienveillance de l'oiseau. Ce dernier, d'un vol calculé, alla se poser sur le dallage où Orphée avait lui aussi les pieds.

Comme dans les danses gitanes, leurs regards restaient toujours rivés l'un à l'autre. L'homme s'approcha de l'oiseau dans l'espace plus vaste que celui-ci avait choisi entre les flèches pour leur confrontation. Il le fit avec des pas qui n'étaient plus aussi prudents et hypocrites que sa main tendue de tout à l'heure, mais qui révélèrent une impatience implorante.

« La feuille... » invoqua-t-il. « M'as-tu apporté la feuille ? »

Il était sûr que le chardonneret dans peu de temps ferait glisser de son bec, en volant, la feuille de pêcher entre ses lèvres. Il ouvrit la bouche les yeux mi-clos comme quelqu'un qui attend la sainte communion. Mais l'oiseau se contenta de venir entre ses chaussures. Orphée pensa que sa mère poserait peut-être simplement la feuille par terre, lui laissant le soin de la ramasser et de l'avaler. Il se pencha délicatement. L'oiseau vola promptement à quelques mètres de lui jusqu'à l'épaule en pierre d'un martyr.

Remarques concernant la version

LEXIQUE

« **Il parapetto** » : le premier nom du passage a donné lieu à de très nombreuses erreurs, allant du faux sens (« rambarde ») au barbarisme (« parapoitrine ») en passant par le contresens (« garde-ligne »).

« **ormai** » : cet adverbe pouvait être traduit par « désormais », « à présent » ou « maintenant » ; le jury rappelle toutefois que la cohérence (faire un choix et s'y tenir) est exigée lorsqu'un mot est répété.

Il en allait de même pour « **Orfeo** », avec six occurrences dans le texte. « Orphée » a été préféré en raison du lien évident avec la tradition mythologique et littéraire.

« **screpolatura** » : « fissure » a été choisi car ce nom désigne une petite fente dans les roches et les pierres. Les correcteurs ont rencontré un grand nombre de traductions fautives. En voici quelques-unes : « craquelure » est un terme de peinture et se dit d'un vernis qui s'écaille. « Gerçure » convient pour un fendillement très peu profond sur un enduit. « Crevasse » s'applique davantage à la terre et à la peau. « Lézarde » renvoie avec assimilation de forme à une fissure dans un ouvrage de maçonnerie et apporte une précision qui n'apparaît pas dans « screpolatura ». Quant au mot « ride », il concerne la peau, un grand pli de terrain ou la surface de l'eau.

« **Duomo** » : le nom est donné à certaines cathédrales ou à l'église la plus importante d'une ville. « Coupole » est d'autant plus fautif que la cathédrale de Milan en est dépourvue.

« **una breve bordatura** » : l'adjectif a ici un sens spatial et non temporel. « Bref » relève donc du faux sens, « court » ne peut convenir pour une largeur.

Ce n'est pas la traduction du nom (« rebord ») qui a été matière à discussion au sein du jury, mais sa localisation, sur ou à la base du parapet.

Une « bordure » est plus un élément qui délimite, ou ornemental. « Margelle » est impropre puisqu'il s'agit du rebord d'un puits.

« **un volo quasi d'angelo** » correspond bien à « un saut de l'ange ». Le jury a néanmoins accepté « le vol d'un ange », l'adverbe « quasi » étant rendu par « comme » ou « presque ».

« **prospettiva** » : on ne saurait trop recommander aux futurs candidats de connaître les faux amis les plus courants. Ce nom en est un, qui a provoqué bien des erreurs.

« **precipitare** » : il convenait de choisir un nom pour traduire ce verbe substantivé.

« **atto a** » : la traduction littérale « apte à » ne pouvait être retenue car elle s'applique à une personne (« qui a des dispositions pour, qui a les qualités requises pour »).

« **surrogato** » : succédané (« ce qui peut remplacer, suppléer une chose absente, insuffisante » le Grand Robert) a été préféré à « ersatz » pour son origine latine.

« **fantasia** » : a été traduit par « imagination ». Orphée a en effet imaginé son éventuel suicide en en décomposant les gestes, d'où l'adjectif « analitico ». « Rêverie » et « fantaisie » sont donc à écarter.

« **quel sasso antico** » : nombreuses ont été les traductions défailtantes (« vieux caillou », « vieux rocher »), lesquelles révèlent une incompréhension qui va au-delà de la phrase tant le cadre même de l'action, le toit de la cathédrale, semble oublié.

« **nel giro di** » On ne peut traduire sans comprendre. C'est pourtant ce qu'on fait les candidats qui ont proposé « dans le tour de ».

« **la punta delle scarpe** » : « le bout de ses chaussures » : « la pointe » est impropre car le terme s'applique à des souliers, des sabots et des chaussons à pointes (pour faire des pointes) en danse classique.

« **la seguiva** » : « la suivait des yeux ». L'ajout permet de lever toute ambiguïté.

« **laggiù** » : « là-bas » est incorrect car il n'indique que l'éloignement et n'a plus le sens de « au-dessous », archaïque et donc incompréhensible de nos jours. Afin d'être précis il fallait employer « en bas ».

« **una sottile foglia** » : dans un sens correct mais vieilli « subtil » signifie au mieux « léger » ou « menu ». Il a donc été considéré comme un lourd faux sens.

« **la cardellina** » : « le chardonneret » ou « la femelle chardonneret »

Le féminin n'existe pas en français et n'est par ailleurs pas attesté en italien. Le jury a accepté l'une et l'autre solution. Nous ne reproduirons pas ici la longue liste des oiseaux proposés, ni celle des hybrides inconnus. Le nom générique « oiseau » a été retenu tout aussi fautif qu'un nom d'oiseau erroné.

« **una spanna** » : l'empan, traduction littérale, est une mesure de longueur qui n'a plus cours. La cohérence requiert une traduction contemporaine.

« **allacciati** » : ce participe passé a considérablement gêné les candidats. Certaines acceptions parmi les plus fréquentes (« lacés », « noués », « liés ») ne pouvaient convenir pour des yeux ou des regards tout comme « entremêlés », « entrelacés », « enlacés », « accrochés » ou encore « attachés ». « Rivés » restitue l'idée de fixité de deux regards qui ne se quittent pas.

« **mi hai portato** » : dans les verbes « emmener », « amener », « ramener » il y a l'idée de mener, de conduire quelqu'un quelque part et non d'apporter quelque chose à quelqu'un. Ces impropriétés trahissent une méconnaissance préoccupante du lexique fondamental tout comme l'italianisme « porter ».

« **gli avrebbe imbeccato** » : il fallait éviter le sens premier (« donner la becquée »), employé pour un oiseau nourrissant ses petits, tout en conservant le mot « bec ».

« **socchiudendo gli occhi** » : Orphée a les yeux ouverts et les ferme à demi, d'où « les yeux mi-clos » et non « en entrouvrant les yeux ».

Enfin, cette année encore, nous tenons à faire une remarque sur les accents. Ce sont des signes auxiliaires qui précisent le son, ce qui ne signifie en rien qu'ils soient inutiles ou négligeables. Les candidats se doivent de les connaître et de les marquer correctement et lisiblement.

GRAMMAIRE

Accord du participe passé

« nelle firme che i turisti vi avevano lasciato » : « dans les signatures que les touristes y avaient laissées »

Si le participe passé d'un verbe conjugué à un temps composé est invariable dans une subordonnée relative en italien, il s'accorde en genre et en nombre avec son antécédent en français. Cette différence fondamentale entre les deux langues ne saurait être ignorée d'un futur professeur d'italien.

Prépositions

Nous recommandons aux candidats d'être particulièrement attentifs à la traduction des prépositions, qui occasionne de fréquentes erreurs.

« una caduta a tuffo, dignitosa, da nuotatore » : « une chute en plongeon, digne, tel un nageur »

Ce qui pouvait embarrasser, ce n'était pas tant la compréhension que la restitution. Il reste que certaines traductions ont laissé perplexes les membres du jury. Ainsi une « chute à plongeon » et « une chute à touffe ».

« per lo sbigottimento di quella che era per lui un'apparizione » : « per » indique la cause, « par » ou « pour » induisaient non-sens et faux sens. « De » n'est qu'une des possibilités pour « di ». Dans cette phrase il fallait comprendre que c'est l'apparition de l'oiseau qui suscite l'effarement de l'homme : « face à ».

« mentre cercava di annullare » : « tandis qu'il essayait d'éliminer »

L'italianisme « chercher de », maintes fois rencontré, est un solécisme.

Modes et temps

« **sarebbero occorsi** », « **gli avrebbe permesso** » : en français l'emploi du conditionnel présent est justifié dans la mesure où il peut s'agir d'un fait futur par rapport à un moment passé ; celui du conditionnel passé l'est tout autant puisque c'est un fait conjectural, le geste fatal restant hypothétique.

« **era certo che la cardellina gli avrebbe imbeccato** » : ce futur dans le passé requiert l'emploi du conditionnel passé en italien et du conditionnel présent en français.

« **che gli consentisse di godere la città** », « **che potessero alienargli la benevolenza** » : dans les deux cas la proposition relative a une valeur consécutive, elle indique une éventualité ou une potentialité, ce qui entraîne l'emploi du subjonctif imparfait en italien. Pour les mêmes raisons, l'emploi du mode subjonctif est possible en français, le subjonctif imparfait relevant d'une langue recherchée. Le conditionnel présent convient également pour indiquer l'éventualité.

« **la seguiva finché, con invidia, la vedeva piombare sul sagrato** » : c'est la durée de l'action qui est soulignée, tout le temps où l'homme suit la cigarette du regard, ainsi que son antériorité par rapport à « piombare ». Voilà pourquoi le mode subjonctif a été préféré. Sinon il convenait d'utiliser « jusqu'au moment où » suivi de l'indicatif.

Participe présent

« **la punta delle scarpe sporgenti** » : le participe présent marque ici plus un état qu'une action et il n'a pas d'objet direct ; il est employé comme adjectif verbal et doit par conséquent être restitué par une proposition relative : « le bout de ses chaussures qui dépassaient ».

Adjectifs possessifs

Chaque année le jury le redit : ils s'emploient moins en italien qu'en français. Lorsque la nature du lien de possession est évidente ils sont omis en italien, il faut donc les rétablir en français :

« **ogni screpolatura del marmo** » : « chaque fissure de son marbre »

« **gettava la sigaretta accesa** » : « il jetait sa cigarette allumée »

Avec un nom désignant un objet personnel comme les vêtements ou ici les chaussures, le pronom personnel italien, réfléchi dans le premier cas, COI dans le second, doit être remplacé par l'adjectif possessif en français :

« **si guardava la punta delle scarpe** » : « il regardait le bout de ses chaussures »

« **venirgli fra le scarpe** » : « venir entre ses chaussures »

Pronoms personnels

« **ch'esso aveva scelto** » : « que ce dernier avait choisi »

Le pronom personnel « esso » s'applique à un animal quelconque et correspond au chardonneret. Il importait donc de le restituer par « ce dernier » ou « celui-ci » afin de lever l'ambiguïté entretenue par le pronom « il ».

« **La foglia... » invocò.** : « « La feuille... » invoqua-t-il.

En français l'inversion du pronom personnel sujet est ici fondamentale. Le jury déplore de trop nombreux manquements à cette règle.

« **dove anche Orfeo aveva i piedi** » : « où Orphée avait lui aussi les pieds »

Cette tournure impose en français l'ajout du pronom personnel sans quoi on aboutit à une absurdité : « il avait aussi les pieds ».

Adjectif indéfini

« **nel giro di pochi secondi** » : « en l'espace de quelques secondes »

« quelque » et « quelques » ne sont pas interchangeables. L'adjectif indéfini singulier « quelque » marque une identification imprécise et non une petite quantité imprécise comme c'est le cas ici, d'où l'emploi de son pluriel « quelques ».

THEME

Le matin, en rentrant du parc, quand tout le monde était parti « faire une promenade », je me glissais dans la salle à manger où, jusqu'à l'heure encore lointaine du déjeuner, personne n'entrerait que la vieille Félicie relativement silencieuse, et où je n'aurais pour compagnons, très respectueux de la lecture, que les assiettes peintes accrochées au mur, le calendrier dont la feuille de la veille avait été fraîchement arrachée, la pendule et le feu qui parlent sans demander qu'on leur réponde et dont les doux propos vides de sens ne viennent pas, comme les paroles des hommes, en substituer un différent à celui des mots que vous lisez. [...] Malheureusement la cuisinière venait longtemps d'avance mettre le couvert ; si encore elle l'avait mis sans parler ! Mais elle croyait devoir dire : « Vous n'êtes pas bien comme cela ; si je vous approchais une table ? » Et rien que pour répondre : « Non, merci bien », il fallait arrêter net et ramener de loin sa voix qui, en dedans des lèvres, répétait sans bruit, en courant, tous les mots que les yeux avaient lus.

M. Proust, *Sur la lecture* (1905), Éditions Mille et une nuits, 1994.

Traduction proposée par le jury

La mattina, tornando dal parco, quando tutti erano andati a « fare una passeggiata », mi introducevo nella camera da pranzo dove, fino all'ora ancora lontana del pranzo, nessuno sarebbe entrato al di fuori della vecchia Félicie relativamente silenziosa, e dove avrei avuto per unici compagni, molto rispettosi della lettura, i piatti dipinti appesi alla parete, il calendario il cui foglio del giorno precedente era stato strappato di fresco, l'orologio e il fuoco che parlano senza chiedere che si risponda loro e i cui dolci discorsi privi di senso non vengono, come le parole degli uomini, a sostituirne uno diverso a quello delle parole che state leggendo. [...] Sfortunatamente la cuoca veniva con molto anticipo ad apparecchiare ; almeno avesse apparecchiato senza parlare! Ma si credeva in obbligo di dire: « Lei così non sta bene; se le avvicinassi un tavolino? » E solo per rispondere : « No, grazie tante», occorreva smettere di colpo e

riportare da lontano la voce che, all'interno delle labbra, ripeteva senza rumore, di corsa, tutte le parole che gli occhi avevano letto.

M. Proust, *Sur la lecture* (1905), Éditions Mille et une nuits, 1994.

Remarques concernant le thème

Cette année le jury a choisi un texte de Marcel Proust, auteur qu'il est difficile de ne pas rencontrer lorsque l'on se prépare aux épreuves de traduction.

Le passage choisi de *Sur la lecture*, loin de la réflexion polémique qui oppose Proust à Ruskin à propos du sens de la lecture, est des plus narratifs : le souvenir d'une journée de lecture du narrateur enfant à Combray (aujourd'hui Illiers-Combray).

Sa longueur : dix-sept lignes, l'absence de mots rares ou surannés et de grandes difficultés grammaticales permet d'exprimer avec finesse, une connaissance approfondie et précise de la langue littéraire.

LEXIQUE

« Parc »

« Jardin » est le synonyme du mot parc comme *giardino* l'est pour *parco*. Cependant le choix de l'auteur doit être respecté car il correspond à un usage local ou familial. Dit-on autre chose que « le parc Monceau » ou « les jardins du Luxembourg » ?

« Tout le monde »

L'expression n'équivaut pas « au monde entier » *tutto il mondo*. *Tutta la gente* ne convenait pas puisque les promeneurs sont des personnes connues du narrateur.

« Je me glissais »

- S'introduire, entrer, pénétrer quelque part, avec adresse, avec discrétion ou furtivement -, cette définition exclut la traduction liée au glissement, *scivolavo* ou à une action indue, *intrufolarsi*. Le très joli et expressif *sgattaiolare* indique le mouvement contraire, celui de « quitter une pièce ».

« La vieille Félicie »

C'est sans doute le politiquement correct qui a incité certains candidats à traduire « vieille » par *anziana*, inapproprié en relation avec le prénom de la cuisinière, qui ne doit pas être traduit.

« Respectueux »

Cet adjectif, plutôt courant, a donné lieu à de très nombreux barbarismes qui démontrent une méconnaissance de règles simples de formation des mots : le groupe consonantique –CT' passe à –TT' (assimilation régressive) du latin à l'italien.

« Accrochées »

Les préfixes apportent des nuances qu'il faut prendre en compte, *appesi* s'associe aux *piatti*, *sospesi* convient davantage à des *lampadari*. *Attaccati* se réfère au mode de fixation.

« La veille »

La *vigilia* désigne le jour qui précède un événement par exemple religieux.

« La pendule »

L'orologio, l'orologio a pendolo, la pendola. L'utilisation de la synecdoque particularisante : *il pendolo* introduit une figure de style qui n'apparaît pas dans le texte source.

« Propos »

Ce sont les discours que tiennent la pendule et le feu, les substantifs italiens morphologiquement proches du terme français comme *proposte* ou *propositi* ont un tout autre sens.

« Mettre le couvert »

La cuisinière dresse la table et ne se contente pas d'y déposer les couverts. *Apparecchiare* ou *preparare la tavola* conviennent, le choix de l'une ou l'autre proposition de traduction conduit à traduire de façon cohérente : « elle l'avait mis » par *avesse apparecchiato* ou *l'avesse preparata*.

« Arrêter net »

L'adjectif « net » marque la brutalité de l'interruption de la lecture : *di botto, di colpo*. Quant au verbe : *smettere, fermarsi, interrompersi* sont retenus.

« Ramener »

Riportare, far tornare rendent idéalement le mouvement intérieur qui s'opère consciemment.

« En dedans »

Marque la même intériorité que le verbe précédent, *dentro, all'interno*.

« Sans bruit »

La traduction littérale est de mise, le recours à l'adverbe *silenziosamente* ou à l'expression *in silenzio* est à proscrire puisque au début du texte se trouve l'adjectif : « silencieuse ».

GRAMMAIRE

« Parti «faire une promenade »

La préposition *a* s'emploie après les verbes de mouvement suivis d'un infinitif. Dans le corps du texte : « la cuisinière venait [...] mettre le couvert »

« Personne n'entrerait que »

Nessuno a une valeur négative, placé avant le verbe il ne requiert pas une seconde négation : *nessuno sarebbe entrato tranne (salvo, eccetto, se non) la vecchia Felicie*.

Dans le même ordre d'idée, la français « ne ...que » se traduit par une phrase affirmative avec l'emploi de *solo* ou *soltanto*.

« Je n'aurais pour compagnons [...] que les assiettes », dans cet exemple précis, on peut faire glisser la restriction sur le terme « compagnons » : *avrei avuto per unici (soli) compagni [...] (soltanto) i piatti*.

Notons dans ces deux phrases l'utilisation du conditionnel passé qui traduit le futur dans un contexte passé, un grand classique de l'exercice de traduction qui semble cependant dérouter encore nombre de candidats.

« Le calendrier dont la feuille »

La phrase relative complément du nom est introduite par *cui* précédé de l'article défini. Plus loin dans le texte : « la pendule et le feu [...] dont les doux propos ».

« Que vous lisez »

Il s'agit là d'une réflexion très générale qui ne s'adresse pas au lecteur potentiel mais qui décrit une expérience de lecture, c'est pourquoi la deuxième personne du pluriel est ici retenue, alors que le tutoiement et la personne de politesse sont écartés. Contrairement à l'intervention de Félicie qui s'adresse avec déférence au jeune narrateur : « vous n'êtes pas bien » ; « je vous approchais », phrases pour lesquelles le *Lei* s'impose.

« Si encore elle l'avait mis »

« Si encore » ne peut se traduire littéralement car il s'agit ici de l'expression d'un souhait. Pour cette même raison le verbe qui suit dans cette phrase exclamative se rend en italien par l'imparfait du subjonctif, que l'on retrouve plus loin dans l'hypothétique : « si je vous approchais ».

Épreuve orale dite « Leçon »

L'épreuve

L'épreuve orale dite de « leçon » est certes nouvelle dans sa présentation, mais ses finalités et ses modalités ne constituent pas une nouveauté pour les candidats d'un concours. Aussi, bon nombre des remarques faites les années précédentes, tant sur l'aspect formel des prestations, que sur leur contenu, valent pour la session 2011. Cette année l'épreuve dans sa conception, matérialise le lien indéfectible qui existe entre les études des spécialistes d'une discipline et le travail quotidien du professeur. Les connaissances et les méthodes d'approche rigoureusement universitaires des textes ou de films sont indissociables de la préparation à l'entrée dans le métier. Cette dernière exige l'acquisition de connaissances et de méthodes qui lui sont certes propres, mais elle prend appui sur un bagage scientifique solide.

L'épreuve permet donc de vérifier l'aptitude des futurs enseignants à :

- aborder seuls des documents
- mobiliser des connaissances et des compétences pour les analyser
- synthétiser les éléments les plus importants
- mettre à la portée des élèves les aspects les plus pertinents des supports
- les utiliser judicieusement pour développer des compétences liées à l'apprentissage des élèves

Les candidats doivent ainsi montrer qu'ils sont capables de réfléchir seuls à l'intérêt d'un document, aux outils qu'ils vont devoir apporter à leurs élèves pour le rendre accessible ; ils doivent montrer qu'ils sont capables de prendre en responsabilité des classes de collège, de lycée ou de lycée professionnel et de leur apporter ce que le système garantit aux élèves qui fréquentent ces établissements.

Cette épreuve, comme les autres, doit être préparée avec soin : la régularité du travail mené avec les préparateurs, professeurs des universités et formateurs, est le moyen le plus sûr de franchir les

obstacles ; aucun de ses aspects ne peut être négligé, qu'il s'agisse des cours, des stages d'observation ou en responsabilité, de conférences, etc. Un professeur doit maîtriser des savoirs et cerner ce que les élèves mobilisent pour les acquérir.

Nous espérons apporter dans les lignes qui suivent les pistes de réflexion qui permettront aux futurs candidats d'aborder cette épreuve avec confiance et sérénité.

Descriptif

Exposé du candidat

Entretien avec le jury

Explication universitaire :	Piste pédagogique :	A propos de la première partie :	A propos de la seconde partie :
20 minutes en italien	20 minutes en français	10 minutes en italien	10 minutes en français

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'épreuve donne au candidat l'opportunité de s'exprimer dans les deux langues : en italien, pendant vingt minutes, pour la partie universitaire, et en français, pendant vingt minutes, pour la partie pédagogique. La gestion rigoureuse de ce temps de parole est un aspect de l'épreuve qu'il ne faut pas négliger.

Le jury ne disposant que de deux fois dix minutes pour échanger avec le futur enseignant, nous conseillons vivement aux étudiants d'être attentifs au sens des questions qui leur sont posées, afin de ne pas perdre de temps en digressions inutiles qui peuvent les pénaliser (cf. partie « entretien »).

Temps de préparation

Les candidats disposent de trois heures pour préparer la totalité de l'épreuve. La gestion de ce temps de préparation, et de réflexion, est décisive. La lecture attentive de l'ensemble du dossier avant de passer à l'analyse permet au candidat d'identifier très vite le thème fédérateur des deux documents, de comprendre leur portée et d'en dégager une problématique qui donnera plus de cohérence aux phases suivantes du travail. Il s'avère ainsi que le second document ne peut être exploité efficacement s'il n'a pas été analysé avec le même soin que le premier ; il faut se garder « d'improviser » la partie pédagogique, car elle a autant de poids que la première partie de l'épreuve.

Certains candidats se sont limités à énoncer des points communs entre les deux supports : cette difficulté à prendre du recul et à garder une distance critique vis-à-vis du dossier les a empêchés de voir quels en étaient les enjeux et quel était l'intérêt, pour une classe, d'étudier tout ou une partie des documents.

Enfin, les mésaventures de quelques étudiants nous incitent à donner ici quelques conseils d'ordre pratique. Nous déconseillons tout d'abord de rédiger les brouillons : la lecture de phrases dont on perd parfois le fil rend l'épreuve fastidieuse et jette le doute sur la capacité du candidat à prendre la parole en public et, par conséquent, à exercer son futur métier. Nous recommandons également, lorsque le dossier comprend un extrait de film, d'effectuer avant l'épreuve une manipulation rapide du matériel mis à disposition, pour visionner les scènes du DVD que l'on a choisi de présenter. Enfin, l'exposé doit être conçu de façon à ne pas dépasser les temps impartis : s'il est toujours désagréable d'interrompre une prestation, il est du devoir du jury de veiller à l'équité de traitement de tous les candidats.

L'épreuve : aspect formel

Une expression de qualité reflète une pensée spéculative, riche et structurée. Les enseignants dans leur classe donnent l'exemple de ce qui peut être dit et de la façon dont on peut le dire. Les professeurs de langue vivante connaissent l'exigence quotidienne de devoir faire la

preuve de la maîtrise du français et de la langue qu'ils enseignent : il y va de la crédibilité professionnelle du fonctionnaire (cf. B.O. n° 29 du 22 juillet 2010). Le jury est donc attentif à la maîtrise de l'italien et du français.

- La maîtrise de l'italien

Il semble pour le moins curieux que certains étudiants se présentent à un concours de recrutement de professeurs d'italien sans maîtriser, à l'oral, la langue qu'ils devront enseigner. Un effort particulier doit être fait pour acquérir un vocabulaire précis et riche, une syntaxe correcte, une prosodie qui soit la plus proche de la langue authentique. Au-delà de la maîtrise des connaissances, se pose le problème de la dignité professionnelle : imaginerait-on un professeur de mathématique ignorant tout de la lecture des équations au prétexte qu'il aurait appris à les résoudre à l'écrit ? Les langues vivantes, par définition, s'écrivent et se parlent.

- La maîtrise du français

Les fonctionnaires français doivent rendre compte de leur travail aux usagers du service qui les emploie, mais aussi à leurs collègues, à leurs supérieurs hiérarchiques. Dans toutes ces situations, ils doivent communiquer dans une langue précise, correcte et, par conséquent, compréhensible de tous. Le professeur est également pour ses élèves, le locuteur le plus fiable dans la classe ; lorsqu'il s'exprime en français, pour expliquer un point de grammaire, pour travailler une traduction, il doit le faire dans une langue irréprochable. On attend donc du candidat au CAPES qu'il prenne la parole en utilisant un registre de langue suffisamment élevé ; qu'il maîtrise la syntaxe de la langue ; qu'il connaisse le sens des mots qu'il emploie. Nous ajouterons que la richesse et la qualité grammaticale du français qu'il utilise permettent au professeur d'asseoir en tout lieu son autorité et contribuent ainsi à la reconnaissance de sa discipline.

- Le discours : structuration et qualités oratoires

Seul un entraînement régulier permet d'acquérir les qualités oratoires qui donneront tout son poids à la prestation du candidat. Le professeur

devant ses élèves devra s'exprimer avec une voix posée, audible et modulée ; il devra avoir une diction articulée. Il sera capable, dans le cadre d'un conseil de classe ou d'une réunion, d'exposer clairement un certain nombre de points, de participer à un échange portant sur la qualité du travail de ses élèves, de convaincre ses collègues ou ses supérieurs hiérarchiques. Par conséquent, le jury tient compte de la capacité du candidat à structurer ses interventions et à argumenter sa démonstration. Le degré d'acquisition de ces compétences est l'indice d'une réflexion approfondie, poussée au-delà des constats les plus évidents ou des premières impressions.

L'épreuve : contenu

- **L'explication universitaire**

Cette première partie d'épreuve porte sur l'analyse d'un texte littéraire (14 dossiers proposés cette année) ou d'un extrait de film (4 dossiers).

Auteurs et cinéastes proposés :

Comme il est indiqué dans les présentations officielles de l'épreuve, les auteurs choisis pour l'explication de texte couvrent une période qui va du 18^{ème} siècle à nos jours. Ainsi, cette année, un dossier proposait une ode de Giuseppe Parini, poète milanais de la seconde moitié du 18^{ème}. Si la méthodologie du commentaire ne varie pas selon l'époque d'écriture du texte, il est indéniable qu'une langue plus ancienne, surtout poétique, pose des problèmes spécifiques, comme par exemple une syntaxe latinisante ou des archaïsmes, qui peuvent déstabiliser un étudiant mal préparé. Mais le jury ne peut imaginer qu'un futur professeur d'italien, formé dans des universités qui dispensent des cours d'histoire littéraire, soit incapable de comprendre le sens général d'un texte moins contemporain. Ce fut pourtant le cas lors de ce concours.

Pour le reste, la grande majorité des extraits était issue d'œuvres du 20^{ème} siècle écrites par des auteurs célèbres, poètes ou prosateurs : Saba, Moravia, Tomasi di Lampedusa, Pavese, Calvino, Primo Levi, Carlo Levi entre autres. La connaissance des écrivains proposés n'est nullement requise mais, sauf lorsqu'elle donne lieu à des digressions biographiques

inutiles qui cherchent souvent à masquer l'incapacité à percevoir l'intérêt d'un texte, elle peut aider à relier un passage à une problématique générale. Elle permet aussi de vérifier la culture littéraire d'un futur enseignant qui, nous l'espérons et en conformité avec les programmes, défendra la beauté de textes et démontrera leur importance dans une époque envahie par les images. C'est aussi une des missions de l'École. Pour les films, les cours d'histoire du cinéma ne sont pas aussi nombreux dans les départements d'italien que ceux proposant des panoramas de littérature, mais comment concevoir qu'un jeune italianisant n'ait jamais vu un film de Fellini ou de Moretti ? Pour résumer, disons que si la méconnaissance d'un artiste important n'est pas nécessairement rédhibitoire dès lors que l'analyse proposée a été pertinente, le manque de culture va malheureusement souvent de pair avec une explication décevante, incapable de s'élever du texte ou de l'extrait filmique et redisant, platement, ce que l'auteur a inscrit dans une formulation qui mérite toute l'attention du commentateur.

Méthodologie du commentaire :

L'explication de texte a longtemps constitué avec la dissertation le socle des études humanistes et surtout littéraires. Cette importance de l'exercice dans la tradition s'explique par de nombreuses raisons dont nous rappellerons ici les principales :

- vérification de la capacité de l'étudiant à l'analyse, c'est-à-dire à percevoir dans un texte (ou un film) l'articulation entre l'explicite (ce que le passage « raconte ») et l'implicite (ce que le document sous-entend). Analyser un discours, quel qu'il soit, c'est comprendre qu'une énonciation est toujours une tentative de manipulation, sans qu'il faille nécessairement donner une valeur négative à ce terme, qu'un lecteur, un spectateur ou un auditeur attentif et intellectuellement bien armé, doit pouvoir déceler. N'est-ce pas le rôle du professeur que de former ses élèves à cette prise de conscience qui forme l'esprit critique ?
- vérification des qualités oratoires (pour une explication orale) du candidat : capacité à se détacher de notes écrites, à « captiver » un auditoire, à convaincre. Autant d'atouts qui se révéleront indispensables dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant.
- enfin, vérification du niveau de langue. Nous n'insistons pas sur ce point ici car les différentes parties de ce rapport mettent en avant la

fréquence des fautes de prononciation qui, lorsqu'elles sont trop nombreuses, rendent illusoire l'espoir de réussir le concours. Ceci est vrai pour les deux langues.

La durée de l'analyse est de vingt minutes, ce qui est court, d'où la nécessité d'aller à l'essentiel, de sélectionner et de hiérarchiser les informations afin de ne pas perdre son temps en inutiles paraphrases (le péché mortel du commentaire) et digressions.

L'étudiant est libre de choisir une approche linéaire (suivre le texte ou l'extrait filmique tel qu'il se présente, paragraphes après paragraphes ou séquences après séquences) ou thématique. Cette dernière est généralement plus délicate mais peut être conseillée quand le texte est long. Le commentaire linéaire doit cependant veiller, ce qui n'est pas toujours le cas, à équilibrer les passages du texte. On ne peut passer quinze minutes sur la première partie d'un extrait qui en compte trois ou le premier quatrain d'un sonnet et bâcler ensuite la fin.

Au risque d'enfoncer des portes ouvertes, nous conseillons l'approche suivante en cas de document littéraire :

- lecture du début de l'extrait. Cette dernière est facultative et ne doit durer que le temps que le souhaite le jury qui interrompt le candidat au bout de quelques instants. Lire peut avoir l'avantage psychologique d'atténuer le stress légitime lié au commencement et à la prise de parole. C'est une sorte de mise en bouche qui, pour ne pas être indigeste, doit être irréprochable sur le plan des accents toniques. Commencer son explication en multipliant les fautes pénalise lourdement le candidat et place le jury dans de mauvaises dispositions.

- introduction en deux temps :

- a) très rapide présentation de l'auteur, de sa thématique générale, de son positionnement dans l'histoire littéraire italienne, de l'œuvre dont est tiré l'extrait. Encore une fois, ces informations sont bienvenues mais leur absence n'est pas sanctionnée.

- b) indication du thème principal et du découpage du passage. Un texte (et un extrait filmique) suit toujours une dynamique qu'il convient de relever. Attention à ne pas annoncer un plan pendant l'introduction qui disparaît ensuite dans le cœur du commentaire. Il est bon de rappeler régulièrement à votre auditoire où vous vous situez sur le chemin dont vous avez vous-même indiqué les principales étapes.

L'ensemble de l'introduction ne doit pas excéder 5 minutes (quelques candidats, trop heureux de montrer qu'ils connaissaient bien l'auteur

proposé, se sont lancés dans de trop longues présentations au détriment de l'analyse elle-même).

- analyse du document (voir plus bas le paragraphe « les mots pour le dire »)

- conclusion en deux temps :

a) justification de la pertinence de vos critères d'analyse, c'est-à-dire validité de la réponse que vous apportez au questionnement implicite qui est à l'origine de votre choix initial : expliquer un texte, c'est privilégier un angle d'attaque grâce auquel vous sélectionnez les éléments du texte qui nourrissent votre commentaire. Pour dire les choses autrement, de façon volontairement absurde, on n'explique pas tous les mots d'un texte mais une partie d'entre eux en fonction du thème dégagé. La conclusion doit permettre de confirmer la pertinence de ce choix initial.

b) éventuellement, et en fonction de la culture du candidat, référence à d'autres textes de l'auteur ou à d'autres écrivains qui ont abordé une même thématique. Cette ouverture comparatiste peut mettre en avant l'originalité du traitement proposé par l'auteur ou au contraire sa conformité à des codes, formels et de contenu, qui renvoient à un courant ou une école littéraire.

Les mots pour le dire : du bon usage de la rhétorique et de la prosodie

Toute discipline possède un langage spécifique. Qui reprocherait à un médecin ou à un juriste d'employer les mots de son métier même si ces derniers sont incompréhensibles pour les « non addetti ai lavori » ? Il en va de même pour l'explication de texte ou l'analyse filmique (activités certes moins lucratives mais finalement assez répandues dans notre système scolaire, des classes de collège jusqu'aux concours de recrutement). L'usage d'un vocabulaire technique ne doit être une fin en soi - on parlera alors de jargon et le but premier du langage qui est la communication se trouve compromis - mais un moyen pour gagner du temps et être précis. Pour résumer la bonne exploitation des figures de style qui transforment un discours en texte littéraire, nous pourrions dire que, après les avoir repérées et nommées, il faut naturellement tenir compte dans le commentaire de la présence de ces figures de style qui ne sont pas là « gratuitement » et qui témoignent d'une volonté précise de l'auteur. Là se joue le lien entre écriture et réception : un emploi particulier de la langue produit nécessairement un effet voulu par l'auteur

qu'il convient d'expliciter dans l'analyse. Cette dernière phase est la plus importante et la plus délicate. La perception, nourrie par la réalité formelle du texte (c'est-à-dire ses figures de style au service d'une narration), met en mouvement le texte, comme une toupie qui tourne sans pour autant se déplacer, et peut varier d'un lecteur à l'autre.

Ces différents moments (qui chez un lecteur averti sont plus simultanés que successifs) définissent la rencontre entre un auteur et un lecteur via un texte. Ils sont indissociables (nommer une figure de style sans en étudier l'effet n'aurait aucun sens). Selon son époque d'écriture et le genre auquel il se rapporte, un texte ou un film privilégie certains emplois rhétoriques. Le candidat au capes, auquel le jury ne demande pas d'être un rhétoricien ou un spécialiste de narratologie, doit cependant maîtriser les figures les plus courantes (une cinquantaine). Certains étudiants confondent métonymies et métaphores, assonances et allitérations, hésitent dans l'emploi et la prononciation de figures courantes comme « poliptoto », « iperbato », « preterizione » etc.

La prosodie ou la métrique désignent l'art de scander les vers classiques. Leur emploi est indispensable quand le texte proposé est poétique. Comme pour la rhétorique, la connaissance des schémas prosodiques des vers italiens (surtout l'« endecasillabo » et le « settenario » qui sont les plus fréquents) ne constitue pas une fin réservée à une élite de critiques arrogants. Un mot sous *ictus* se trouve de fait mis en valeur et le repérage de cette distinction peut être important pour dégager les champs lexicaux et nourrir le commentaire. Les éventuelles questions du jury à ce sujet et son attente de certains termes techniques de la prosodie (« dialefe », « sinalefe », « dieresi », « sineresi » etc.) ne sont pas un piège destiné à exclure définitivement l'impétrant de la tribu des savants mais ont pour objectif de faire comprendre au candidat qu'il existe une spécificité de la forme poétique dans la mesure où la musique du texte, plus encore que dans la prose, fait sens.

Le jury a l'avantage par rapport aux candidats de mieux connaître les documents proposés puisqu'il les a choisis en fonction de l'intérêt linguistique, culturel ou civilisationnel qui les caractérisent. Pour autant, il n'attend pas une explication type en dehors de laquelle il n'y aurait point de salut. Tout commentaire est acceptable dès lors qu'il respecte les conseils de bon sens donnés dans ce rapport et qu'il évite les écueils les plus graves qui expliquent les notes les plus basses. Nous terminerons

cette présentation en rappelant ces égarements malheureusement encore trop fréquents.

Erreurs à éviter :

1) paraphrase : « développement verbeux et diffus », « opération de reformulation qui aboutit à un énoncé contenant le même signifié ». Ces deux définitions empruntées au *Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, confirment que la paraphrase constitue bien l'ennemi principal de l'exégète. Pourquoi redire, de façon souvent maladroite et lacunaire, ce qu'un auteur a exprimé en pesant chacun de ses mots ? La paraphrase peut avoir un intérêt pédagogique lorsqu'il s'agit de vérifier la compréhension d'un texte complexe, souvent ancien, avant d'en proposer une analyse. Il existe par exemple des traductions en prose et en italien contemporain de la *Divina commedia* qui sont des paraphrases explicatives à usages des collégiens. Mais le jury, le plus souvent, comprend le sens littéral d'un texte qu'il propose et il est donc inutile de lui élucider la signification d'un passage qui ne pose pas de problème. La paraphrase s'apparente donc à un refus d'explication qui est sanctionné comme tel, très sévèrement.

2) parataxe : à l'origine, la parataxe est une figure de style qui consiste à supprimer les mots de liaison et s'apparente donc aux autres images à fonction elliptique. Dans la langue courante (écrite ou orale), la parataxe désigne un discours où les mots et les idées sont juxtaposés sans aucune transition. La succession des observations, qui peuvent être justes ponctuellement, donne au discours un aspect accumulatif et mécanique qui est préjudiciable car il supprime la hiérarchie entre l'essentiel et l'accessoire et atténue la cohérence du plan dégagé dans l'introduction.

Ces considérations portant surtout sur le commentaire de texte sont en partie opératoires pour l'analyse filmique si l'on tient compte naturellement de la spécificité du discours cinématographique et du vocabulaire technique qui lui est propre. Le risque de la « paraphrase » est tout aussi présent. Trop de candidats se sont limités à décrire l'extrait, imaginant sans doute que, d'où ils étaient placés, les membres du jury voyaient mal l'écran de la télévision. On n'improvise pas une analyse de film et les étudiants sont invités à s'entraîner à gérer la gestion du temps et la manipulation technique d'un dvd lors de l'année de préparation.

• Les pistes pédagogiques

Le jury a constaté que la plupart des candidats possédaient des connaissances appréciables dans le domaine de la didactique : une terminologie utilisée à bon escient, une bonne connaissance des textes et des programmes et, de toute évidence, une vision de la classe assez réaliste. Nous relèverons donc ici les aspects de l'épreuve qui nous paraissent perfectibles et qui serviront aux futurs préparatoires.

Cette partie de l'épreuve doit montrer que le futur professeur a acquis les repères nécessaires à l'entrée dans le métier et qu'il a par conséquent une bonne connaissance :

- du système et des valeurs qui le fondent ;
- des textes officiels dont il devra tenir compte ;
- des programmes qu'il devra mettre en œuvre ;
- des finalités de l'enseignement de l'italien pour chaque niveau d'apprentissage ;
- des capacités que les élèves devront développer ;
- des connaissances que les classes devront acquérir ;
- de l'évolution de sa discipline et des relations de celle-ci avec les autres disciplines.

Les pistes pédagogiques ne peuvent être dégagées sans une analyse préalable du second document : le candidat ne doit pas consacrer son temps de parole à cette dernière, mais il doit en communiquer les grandes lignes afin d'établir un lien notionnel entre les deux supports.

Le professeur est l'adulte de référence dans sa classe : il possède l'expérience et donc la hauteur de vue qui lui permettront de guider ses élèves. Son rôle n'est pas d'édulcorer, de « faciliter » l'objet d'étude, mais d'apprendre à en surmonter les difficultés. Il donne par conséquent à ses classes les outils qui vont leur permettre de prendre la distance critique nécessaire pour bien comprendre un texte, une image ou un extrait filmique, et pour en saisir la portée ; il les conduira vers la compréhension ou l'expression par étapes successives. Dans une société

où les enfants et les adolescents développent surtout des réflexes, le devoir du professeur est de leur apprendre avant toute chose, à réfléchir.

Les projets pédagogiques, dans leur ensemble, nous ont été présentés selon un fil conducteur, voire un plan logique et pertinent. Mais les phases du travail ont parfois manqué de cette vision d'ensemble qui en garantit l'unicité. La cohérence reste donc, comme l'ont souligné les rapports des années précédentes, le maître mot du travail du professeur.

Le projet pédagogique prend appui sur l'intérêt du dossier, sur les éléments pertinents dégagés lors des deux analyses et sur les contenus linguistiques et culturels que les documents présentent. Comme nous l'avons dit précédemment, il y a un lien entre la nature, le contenu, l'intérêt des supports et le travail d'apprentissage qui est mené en classe.

De la même façon, on attend de la cohérence entre les objectifs annoncés et les activités proposées pour la classe : l'entraînement à la production orale, par exemple, ne peut être envisagée à l'aide d'exercices écrits, fussent-ils grammaticaux ! Par ailleurs, si la finalité de la séquence est clairement tournée vers la mobilisation de compétences liées à l'oral, l'entraînement à la prise de parole doit apparaître dans le projet et doit viser à les développer.

La majeure partie des étudiants a éprouvé des difficultés à cerner les compétences. Ces dernières ont souvent été résumées à des connaissances. Nous rappelons ici que l'acquisition des connaissances (vocabulaire, grammaire, phonologie, etc.) doit être étroitement liée au développement des stratégies qui permettent de les mobiliser (capacités à repérer, à reproduire, à compenser, à contourner, à établir un lien, etc.)

De nombreux candidats citent les TICE (tableau blanc interactif, ordinateur, vidéoprojecteur, etc.) comme un palliatif, un remède à toutes les situations difficiles que l'enseignant peut rencontrer. Les TICE deviennent alors des outils auxquels on a facilement recours lorsque l'on ne voit pas trop comment on va pouvoir aborder telle ou telle phase du travail.

Les TICE sont au service de la pédagogie, c'est-à-dire au service d'un projet clair et construit. Ils doivent être utilisés pour leur spécificité : ils permettent de visualiser, d'entendre, de comparer, de faire un rapprochement, etc. En d'autres termes, ils feront faire l'économie de phases de travail stériles et chronophages et ils permettront aux élèves

d'effectuer plus rapidement certaines opérations mentales nécessaires à la compréhension ou à l'expression.

Dans ce domaine, les ressources d'internet ont été évoquées dans bien des cas, à mauvais escient. Le réseau ne peut offrir que les informations que l'on cherche : il faut donner une consigne claire aux élèves, « baliser » le terrain et assurer par une présence adulte (encore !) l'utilisation judicieuse de l'outil. Mais une fois les informations obtenues, il faut en comprendre le sens, puis les classer, les hiérarchiser, les croiser, se les approprier, bref, construire un savoir, une connaissance. L'informatique, qui par nature répertorie et connecte, ne le fait pas ! Plus simplement, l'élève n'a pas acquis un savoir parce qu'il a consulté des sites, il a, dans le meilleur des cas, lu une information qui peut de surcroît être erronée. Rien ne garantit en effet la fiabilité des contenus du réseau.

Encore une fois, le rôle du professeur est de guider l'élève afin que ce dernier développe des capacités intellectuelles qui vont lui permettre de maîtriser, dans un domaine et avec un but précis, la montagne d'informations mise à sa disposition : de la même façon que l'on apprend à utiliser un dictionnaire, une encyclopédie, on apprend à se servir d'internet dans un but précis. Ne pas assumer ce rôle, c'est dire clairement que pour apprendre une langue vivante, il suffit de disposer d'outils plus ou moins sophistiqués et c'est, plus généralement, oublier le rôle que doit remplir l'école dans notre société ! On voit bien le lien qui existe entre la conception du travail de la classe et l'idée que chacun conçoit de son propre rôle.

Si les tâches proposées, dans leur ensemble, ont reflété une compréhension correcte de la définition de l'approche actionnelle, il nous faut hélas faire état, pour environ un quart des prestations, d'activités inconcevables tant sur le plan éthique que didactique. Nous en donnerons ici un seul exemple : un texte évoquant les conditions de survie des victimes des camps de concentration ne peut pas servir de prétexte à l'écriture d'une lettre dans laquelle l'élève doit s'identifier au condamné (à mort !) pour « raconter ce qu'il éprouve ». Ce type d'exercice est choquant parce que fondamentalement obscène.

L'élève doit être amené à faire en classe de langue vivante, ce qu'il pourrait faire dans la vie courante. Il est un élève dans un établissement où il étudie plusieurs disciplines ; il est un enfant ou un adolescent dans une famille ; il évolue dans un groupe d'amis passionnés de littérature, de

sport, de cinéma ou de musique ; il est également un citoyen qui agit dans la société de son temps ; il est un « être pensant », capable d'exprimer ses goûts, ses sentiments ou ses opinions, et de confronter ces dernières à celles de ses coreligionnaires, etc. Toutes ces situations offrent un large éventail de tâches possibles, toutes plus ou moins complexes et susceptibles de les amener à écrire ou à parler. Il ne saurait donc être question de confondre tâche et « jeu du prisonnier » ou « de la marchande » ; il est hors de propos de leur demander de s'identifier aux protagonistes d'un texte racontant une expérience traumatique. On ne peut confier la formation des élèves à un adulte qui n'a pas acquis ces repères.

Toujours à propos de la tâche, nous soulignons l'importance de l'ambition que le professeur doit avoir pour ses élèves. Il s'agit certes d'une ambition mesurée, en rapport avec les objectifs des programmes. Mais une activité qui prend appui sur un texte politique et qui vise à travailler des compétences phonologique en classe de première ou de terminale fait passer les élèves à côté de l'essentiel. Ces derniers ne manqueraient pas d'ailleurs de le faire remarquer à leur professeur. Le jury n'attend pas que le candidat prenne une position politique, il attend que ce dernier montre quel est le meilleur parti que l'on puisse tirer d'un support nettement orienté afin d'aider les élèves à développer des compétences culturelle, philosophique, rhétorique, etc.

La tâche n'est pas non plus un moyen d'accéder au sens du document sur lequel elle prend appui, car accéder au sens suppose une part importante de réflexion. C'est un moyen de mobiliser, dans une situation de communication, l'ensemble des connaissances et des compétences qui ont été acquises tout au long d'une séquence. Prendre la parole pendant dix minutes ou rédiger un texte pour expliquer ce qu'un document complexe contient, comment l'auteur parvient à nous transmettre son message et en quoi il est nécessaire de le connaître, est suffisamment ambitieux pour « se contenter » dans une classe de terminale de ce type de tâche.

Enfin, et pour conclure sur cette épreuve, un peu de passion ne nuit pas. En effet, comment peut-on espérer motiver des élèves, les encourager à l'effort d'apprendre, sans faire la démonstration que l'on cultive soi-

même l'amour des mots, des choses bien dites et du travail bien fait ? Apprendre une langue c'est entrer dans un monde inconnu, prendre plaisir à découvrir d'autres manières de dire qui reflètent d'autres manières de penser. Les étudiants choisissent l'italien par passion et c'est cette passion, avant toute chose, qui fera d'eux des professeurs remarquables dans tous les sens du terme.

- **La culture du candidat**

Sans un bon bagage culturel, le professeur perd de sa crédibilité auprès des élèves et des familles. On acquiert la culture d'une langue vivante dès la première année d'apprentissage ; on la construit à l'université ; on l'étaye par les lectures fréquentes et variées d'œuvres, d'essais, de journaux, par la visite de musées, par le visionnement de films, etc. La curiosité intellectuelle est une qualité et tout au long de sa carrière, le professeur sera amené à la « cultiver ». Les élèves ont tôt fait de cerner les ignorances de leurs enseignants.

L'épreuve du concours a révélé, dans ce domaine, des failles alarmantes. Il est pour le moins étonnant, par exemple, qu'un point de civilisation comme l'Unité italienne, présent dans presque tous les manuels scolaires et étudié à l'université, objet de surcroît d'un certain nombre de célébrations en 2011, se transforme en véritable chausse-trape pour de nombreux candidats.

La chronologie des événements qui constituent l'histoire de l'Italie doit être sue ; les acteurs de l'histoire italienne doivent être connus.

Il convient également d'acquérir quelques repères dans des domaines aussi variés que l'art, les sciences et les techniques, la philosophie, etc. Tout d'abord parce que le travail des enseignants étant de plus en plus tourné vers l'interdisciplinarité, l'éclectisme culturel est un atout important qui permet d'affirmer la présence de l'italien dans les établissements. Mais aussi parce qu'au-delà des connaissances, il est bon, lorsque l'on veut enseigner, d'avoir une certaine idée de ce que l'étude de l'histoire, de la littérature, de l'art ou de la philosophie a apporté à l'humanité et peut donc apporter aux élèves dont on a la charge.

Si le professeur doit également avoir connaissance de ce que sont les centres d'intérêt de nos élèves, ce n'est pas forcément pour adhérer à leur conception de la culture, mais aussi pour les conduire, à partir de leurs habitudes, vers des pratiques qui les « élèvent ».

Le jury n'attend pas que les candidats sachent tout dans tous les domaines, encore une fois le savoir des professeurs se construit tous les jours, mais nous sommes en droit d'attendre de nos futurs enseignants qu'ils aient des repères solides dans les domaines qui ont un lien direct avec l'italien.

L'épreuve : échange avec le jury

Comme nous l'avons indiqué dans le tableau plus haut, les deux langues s'alternent pendant l'entretien. La difficulté de l'exercice tient surtout au temps qui lui est consacré : deux fois dix minutes.

Lorsque le candidat a terminé ses deux exposés, les membres du jury lui posent donc deux séries de questions : la première, en italien, concerne la partie universitaire, tandis que la seconde, en français, porte sur la partie pédagogique.

Il est important d'en comprendre les finalités. Les questions sont destinées à éclairer ; c'est l'occasion pour le candidat de repréciser ou de formuler plus justement ses propositions. Certains étudiants ont ainsi pu corriger des lapsus, voire des erreurs et montrer qu'ils étaient capables de revenir avec un regard critique sur ce qu'ils avaient affirmé. D'autres ont pu apporter des précisions utiles à propos de leur position et affiner ainsi leur démonstration.

En aucun cas le jury ne s'attache à piéger ou à induire en erreur les candidats, il n'est donc pas utile d'essayer de comprendre quel pourrait être le sens caché de telle ou telle autre question. Il en va donc de même pour les réponses ; ces dernières doivent être précises, succinctes ; elles doivent correspondre à l'objet de la question. Les candidats ont donc tout intérêt à ne pas perdre de temps en justifications inutiles qui ne feraient que brouiller la communication et ajouter une impression de flou rédhibitoire.

Aux conseils de lecture des préparateurs, le jury ajoute la liste de quelques ouvrages utiles. Certains ont déjà été conseillés par les jurys précédents et ils restent d'actualité.

Bibliographie en didactique des langues

- Alessandrini Claude, *Civilisation italienne*, Hachette Education, 2007
- Goullier Francis *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*", Didier, 2005
- Martinez Pierre, *La didactique des langues*, Que sais-je ? PUF, 2004.
- Pendanx M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.
- Tagliante C. *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International, 2005
- Trocmé-Fabre H. *J'apprends donc je suis*, ed.de l'Organisation, 1997
- Zaraté G. *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

Repères utiles en littérature :

- AaVv (a cura di Maria Luisa Altieri Biagi), *Come si legge un testo. Da Dante a Montale*, Mursia, 1999
- AaVv (a cura di Gian Luigi Beccaria), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, 1989
- AaVv (a cura di Stefano Carrai e Francesco Zambon), *Come leggere la poesia italiana del Novecento*, Neri Pozza, 1997
- Sergio Blazina, Paolo Grossi, *Dizionario di retorica, metrica e termini letterari*, SEI, 1997
- Evelyne Donnarel, Antonella Capra, *Explication de texte, commentaire guidé, commentaire dirigé*, Ellipses, 2008
- Pierre Fontanier, *Les figures du discours*, Flammarion, 1977
- Hermann Grosser, *Narrativa*, Principato, 1985

- Cesare Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, 1985
- Henry Suhamy, *Les figures de style*, PUF, 1981

Repères utiles en civilisation :

- Jean Baudrillard, *Les Stratégies fatales*, Paris, Grasset 1983
- Philippe Breton, *La parole manipulée*, Paris, La Découverte, 2000
- ID., *L'incompétence démocratique*, Paris, La Découverte, 2006
- ID., *Convaincre sans manipuler*, Paris, La Découverte, 2008
- G. Cavallo et R. Chartier, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil 2001
- Marc Lazar, *L'Italie contemporaine de 1945 à nos jours*, Paris, Fayard, 2009
- *Histoire des jeunes en Occident*, sous la direction de G. Levi et J.-C. Schmitt (Seuil 1996)

Liste des dossiers proposés lors de la session 2011

	Document principal	Document complémentaire
1	U. SABA, « Sopra un ritratto di me bambino », in <i>Cose leggere e vaganti</i> (1919)	D. GHIRLANDAIO, <i>Ritratto di vecchio e nipote</i> (1490-1493).
2	A. MORAVIA, texte tiré de <i>Agostino</i> (1944)	« Il Mare », double page tirée de H. Amery et P. Di Bello, <i>Les Mille premiers mots en italien</i> , Paris, édition du Pélican, 1983.
3	M. COLLURA, texte tiré de <i>Qualcuno ha ucciso il generale</i> (2006)	Document iconographique tiré de « L'Espresso », 17 marzo 2011.
4	N. SALVALAGGIO, texte tiré de <i>Vangelo Veneziano</i> (1997)	A. GAURA AMBROSI, <i>Aeroritratto di Benito Mussolini aviatore</i> (1938).
5	G. TOMASI DI LAMPEDUSA, texte tiré de <i>Il Gattopardo</i> (1958)	Document iconographique tiré « L'Espresso », 17 marzo 2011 et du site http://www.ferryvolution.com/new-building-database/bluvia
6	C. PAVESE, texte tiré de <i>Dialoghi con Leucò</i> (1947)	G. DE CHIRICO, <i>Edipo e la sfinge</i> (1968).
7	Un extrait du film <i>Bianca</i> (1984) de Nanni MORETTI	« Leggere è il cibo della mente » tiré de l'hebdomadaire <i>Sorrisi e canzoni TV</i> (26/03/2011)
8	G. PARINI, « Il Bisogno », texte tiré de <i>Le Odi</i> (1766)	Article tiré de « La Repubblica », 23 marzo 1990.
9	Un extrait du film <i>L'amico di famiglia</i> ((2006) de Paolo SORRENTINO	« A San Valentino mostra la tua fede » tiré de « L'Espresso », 17 marzo 2011.

10	D. STARNONE, « Otto con », texte tiré de <i>La Rettavia</i> (1996)	Document complémentaire tiré du site : http://www.teatroallascala.org/it
11	Un extrait du film <i>Amarcord</i> (1973) de Federico FELLINI	Affiche « Mostra della rivoluzione fascista » tirée du site www.minerva.unito.it
12	I. SILONE, texte tiré de <i>La Scuola dei dittatori</i> (1962)	Une photographie tirée de T. D'AMICO, <i>Gli Anni ribelli</i> (1998).
13	M. SOLDATI, texte tiré de <i>America primo Amore</i> (1935)	Document complémentaire constitué de deux publicités.
14	Un extrait du film <i>La Meglio gioventù</i> (2003) de Marco Tullio GIORDANA	Une affiche et d'un dessin tiré du site associazioni.comune.fi
15	C. SGORLON, texte tiré de <i>L'Ultima valle</i> (1987)	Un article tiré de « La Repubblica », 20 aprile 2011.
16	I. CALVINO, extrait tiré de <i>Se una notte d'inverno un viaggiatore</i> (1979)	Document publicitaire de la Federazione Italiana Editori Giornali (FIEG).

Épreuve orale sur dossier

• Nature de l'épreuve

La nouvelle formule du CAPES prévoit une épreuve orale dite « Dossier », qui s'apparente pour partie à l'épreuve autrefois dite « universitaire ». En commun avec cette ancienne épreuve, elle a le principe d'un ensemble de documents proposés au candidat, qui doit en présenter en italien une exploitation transversale. Elle s'en différencie cependant du fait que désormais l'épreuve n'est plus hors programme mais repose au contraire sur un programme très précis avec une bibliographie publiée **annuellement** au B.O. L'épreuve est en outre couplée avec l'épreuve dite « Agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable » que le candidat doit présenter en français.

• Modalités de l'épreuve

L'ensemble des deux parties de l'épreuve fait l'objet d'une préparation de deux heures. Le candidat reçoit l'ensemble des documents et gère sa préparation à sa convenance. Si l'un des documents est de audio-visuelle, un ordinateur est à sa disposition pour en prendre connaissance, le voir et le revoir tout au long de la préparation. Un dictionnaire est également à la disposition du candidat.

La partie « Dossier » de l'épreuve doit être exposée en 20 minutes maximum ; l'épreuve « Agir... » doit l'être en 10 minutes maximum. Chaque partie de l'épreuve donne lieu à un entretien avec le jury, de longueur équivalente à l'exposé et dans la même langue que l'exposé (20 minutes pour le dossier ; 10 minutes pour l'« Agir... »).

Bien que la partie « Agir... » soit désignée dans les textes ministériels comme « deuxième partie de l'épreuve », il a été autorisé, et même conseillé aux candidats de l'aborder au début de leur oral, de sorte que l'épreuve s'enchaîne comme suit : exposé « Agir... » en français, exposé « Dossier » en italien, entretien « Dossier » en italien, entretien « Agir » en français. Ce schéma permet au candidat de ne pas être interrompu entre ses deux exposés, et de pouvoir répondre aux questions sur le dossier

dans la continuité de son exposé, donc de se déconcentrer le moins possible. Bien évidemment, les candidats qui ont préféré un ordre différent ont eu toute liberté de le choisir, du moment qu'ils ont enchaîné leurs deux exposés, et n'ont en rien été sanctionnés de ne pas avoir appliqué le conseil donné par le jury dans le seul but de leur faciliter la tâche.

Partie 1 : Dossier sur programme

• Le dossier : une épreuve sur programme

Les dossiers proposés étaient constitués de deux à trois documents. Ces documents pouvaient être de nature textuelle, iconographique ou audiovisuelle. Chaque dossier comprend au moins un document tiré du programme annoncé.

Le programme était précis et vaste : dans le cadre de l'intitulé triennal « Art et société », il s'agissait cette année du théâtre de Dario Fo et Franca Rame, illustré par un certain nombre de pièces explicitement désignées par le B.O. Le fait que le « Dossier » soit désormais sur programme semble avoir échappé à un certain nombre de candidats qui avaient une connaissance très superficielle des œuvres de Dario Fo. Quand un programme est défini, le candidat a la charge de savoir situer précisément un texte dans son contexte et de l'analyser en fonction de sa nature. Il n'est pas inutile de connaître quelques œuvres de l'auteur même si elles ne sont pas explicitement au programme (exemple : *Il manuale minimo dell'attore*, fort utile pour décrypter les pièces proprement dites) ainsi que quelques ouvrages critiques sur la question permettant de situer les œuvres dans leur genre (en l'occurrence le théâtre).

Ici, il s'agissait de connaître les pièces, mais aussi de savoir définir les extraits proposés dans leur double valeur textuelle et théâtrale – à plus forte raison quand les documents étaient des vidéos où était visible la gestuelle et l'expression de l'acteur ou de l'actrice en représentation. On a donc eu à regretter des façons évasives de situer le texte (ou une absence de situation pure et simple) et une absence d'interrogation sur la théâtralité (que la représentation soit potentielle, quand on proposait un texte, ou qu'elle soit manifeste, quand on proposait une représentation

filmée). Quand, en revanche, quelques citations phares étaient connues, elles ont souvent été des passe-partout : l'abolition de la « quarta parete » a ainsi été systématiquement servie même hors de propos. Utilisez vos connaissances avec discernement.

Dans le *corpus* de Dario Fo, de nombreux textes présentent une nature comique qu'il fallait savoir caractériser : satire, grotesque, burlesque, ironie, sont des notions qui ont été trop peu utilisées ou utilisées parfois à mauvais escient. Quant aux procédés employés par les dramaturges, ils n'ont pas à décontenancer le candidat : un texte peut être comique et être analysé avec sérieux ; il n'est pas pour autant interdit de montrer qu'on est sensible à l'humour. Le comique peut reposer sur un comique grotesque, voire scatologique, sans pour autant induire un embarras de la part du candidat, dont le rôle n'est alors pas d'être aussi scatologique que le texte, mais de savoir expliquer les raisons du choix d'un comique bas pour traiter un sujet de façon irrévérencieuse. Quand au contraire c'est une ironie fine qui est en jeu et qui repose sur l'allusion, il faut savoir éclaircir ces allusions avec à-propos, et mettre en jeu sa propre culture (en l'occurrence, Fo et Rame puisent aussi bien à la culture biblique qu'à la mythologie, à l'Histoire, à l'actualité immédiate : il s'agissait donc d'avoir fait en cours d'année un travail de fond à la hauteur de ces textes pétris de références).

Le temps d'exposition est cependant très court, et l'épreuve ne se limite pas à l'explication d'un seul texte. Il faut donc faire preuve de capacité de synthèse, à la fois pour dire l'essentiel d'un texte en peu de temps (situation, argument, structure, lexicque, procédés essentiels, ressorts de la représentation) et pour trouver un lien avec les autres éléments du dossier.

• Un traitement transversal

Les autres éléments du dossier ne sont pas sur programme mais toujours en lien avec ce dernier : entretiens de Dario Fo, textes critiques sur son œuvre, exposés de principes de théâtralité, articles d'actualité en lien avec le sujet des pièces, éléments d'iconographie (photos de Franca Rame, dessins de Dario Fo, affiches de spectacles), ou version filmée des textes proposés, voire de textes présentant un point commun avec le texte proposé.

Un titre est toujours proposé pour le dossier et doit aider le candidat à trouver un fil rouge. Il ne s'agit pas de juxtaposer deux ou trois analyses, mais, après avoir décrit sommairement chacun des éléments, de montrer en quoi leur association pose une problématique essentielle de l'œuvre au programme. Il est bon de savoir résumer efficacement un texte ou décrire rapidement une image, de relever les moments clés d'une courte séquence filmique (elle ne dépasse jamais plus de deux ou trois minutes pour cette épreuve), l'essentiel étant d'aboutir à une mise en perspective à partir d'éléments *précis* des documents, montrant qu'on en a pris connaissance finement et non seulement globalement. En somme, il est important de *croiser* les documents et de *citer* les documents proposés.

On l'a compris : l'épreuve sur dossier est une épreuve exigeante, qui réclame une préparation intensive et exhaustive du programme, une souplesse pour passer d'un document à un autre même quand ils sont de nature différente, une rapidité d'analyse (la préparation étant fort courte) et une capacité de synthèse dans l'exposé, qui doit bien sûr être fait dans une langue correcte et appropriée, comportant un lexique abstrait de base (tel candidat ne pense pas à qualifier un texte de *monologue*, tel autre oublie que l'acteur s'adresse à un destinataire implicite qui est le *spectateur*, tel autre encore confond la *parodie* avec *l'invective*, etc.) : beaucoup perdent un temps précieux en périphrases parce qu'ils ne savent pas nommer les procédés qu'ils veulent décrire. Quant à ceux qui paraphrasent simplement les éléments du dossier en les survolant et en ne tissant aucun lien entre eux, ils n'ont aucune chance d'être notés correctement, même s'ils ont compris globalement chacun des documents. On évitera également de s'écarter du dossier pour des *excursus* que le temps bref de l'épreuve ne peut permettre : si tout élément de culture éclairant le texte est bienvenu, il est en revanche maladroit et périlleux de vouloir faire un étalage d'érudition sans rapport avec le sujet.

• Quelques exemples de dossiers

– **Dossiers composés seulement de documents textuels.** Le sujet intitulé « Vita operaia », mettait en relation un passage de *Non si paga, non si paga* avec des mouvements de protestation sociale à Mirafiori, montrant que la réalité et la fiction se répondaient étroitement, l'une ayant anticipé sur l'autre ; il s'agissait de montrer ce qui rapprochait les

deux situations, et comment la nature tragique de la réalité était transcendée par le comique dans la fiction théâtrale. Le sujet intitulé « *Condizione femminile tra vita e teatro* » réunissait le prologue de *Tutta casa, letto e chiesa* et un article sur une manifestation de femmes advenue dans le courant de cette année, montrant l'actualité du texte écrit jadis pour Franca Rame dans un contexte de dégradation de l'image de la femme en Italie. Le sujet intitulé « *Teatro e vita, vita e teatro* », mettait en regard le prologue de *Non si paga, non si paga* et un article relatant que lors d'une représentation de la pièce en Allemagne, un groupe de spectateurs, s'appuyant sur le titre du texte, exigea de ne pas payer l'entrée du spectacle : il s'agissait de montrer la spécularité entre le théâtre qui veut refléter la vie réelle, et le *jeu* de ce groupe, introduisant une action théâtrale dans la réalité.

– **Dossiers mixtes.** Le sujet intitulé « *Il grido di Medea* », regroupait le texte du prologue de la pièce *Medea*, un extrait vidéo de la fin de la scène, ainsi qu'un dessin de Dario Fo représentant Franca Rame en représentation, exprimant un cri figé. Il s'agissait de montrer comment les mots, l'expression théâtrale et sa capture par le dessin confluaient dans l'expression d'une souffrance féminine non entendue. Le jury a été surpris de constater que tel candidat n'a pas utilisé l'extrait vidéo mis à sa disposition pour souligner le jeu d'actrice de Franca Rame, se privant ainsi d'éléments précieux de démonstration. Le sujet intitulé « *Un teatro autoreferenziale* », réunissait un passage de *Mistero buffo*, tiré de *La nascita del giullare*, un extrait critique de Soriani décrivant l'acteur militant comme volontiers porté à mettre au centre du propos le rôle de l'acteur lui-même, et une photo de Dario Fo en représentation où il semblait s'auto-désigner par son geste, et où les lumières de la scène semblaient être les balles d'un jongleur, un véritable « *giullare* » : on attendait une réflexion sur la notion de *giullare* et sur le narcissisme de Fo, qui rejoint sa défense du rôle du théâtre dans la cité, chacun des éléments du dossier pouvant alimenter cette réflexion sur un théâtre parlant du théâtre.

– **Dossiers uniquement visuels.** Le sujet intitulé « *Tutta casa, letto e chiesa* », proposait un extrait vidéo de '37" tiré de l'extrait *Una donna sola*, et dans un second document regroupait différentes affiches annonçant ce spectacle dans différents pays d'Europe. Une analyse des affiches permettait de montrer ce qui avait été mis en avant parmi les différentes thématiques abordées par Franca Rame. Le jury a été surpris

que certains détails renvoyant à la féminité n'aient absolument pas fait l'objet d'un commentaire, soit que les candidats ne les aient pas vus, soit qu'ils se soient posés des tabous qui n'ont pas lieu d'être quand on réfléchit en adulte sur une question de société.

On le voit, les sujets peuvent être variés dans leur composition, et exploiter la question « Théâtre et société » en la rapprochant tantôt d'une réflexion sociétale que le théâtre enregistre, tantôt d'une démarche épistémologique sur le rôle du théâtre dans la prise de conscience citoyenne. Tous, quels que soient les supports proposés, exigent une prise en compte de la nature des documents, donc de leur intention et de leur public. Le niveau attendu par le jury n'est pas hors de portée, mais il attend légitimement de futurs enseignants qu'ils manient avec une certaine aisance des notions de genre artistique, de support de communication, de faits de civilisation, et démontrent leur capacité à mettre en relation diverses sources de réflexion.

Partie 2 : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Instituée à l'occasion de la réforme de la formation des enseignants, l'épreuve " Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable" est présente dans tous les concours d'enseignement. Si elle a mauvaise presse, c'est que certains pensent qu'il s'agit par là de formater les enseignants plutôt que de les former. Pourtant, il est indispensable qu'à l'occasion de leur recrutement et sans rien aliéner de leur future liberté pédagogique, les enseignants connaissent l'état du système éducatif et aient réfléchi sur les conditions d'exercice de leur métier. Cela leur évitera d'être de simples exécutants ignorants de ce qui se passe en amont et en aval de leur niveau d'exercice.

L'arrêté du 12 mai 2010 définit ainsi les **compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier** (NOR : MENH1012598A - arrêté du 12-5-2010-J.O. du 18-7-2010)

« Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation

mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;

- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;

- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Un enseignant est porteur d'une éthique professionnelle, d'une éthique de la responsabilité qui guide son action dans la classe en liant justesse et justice dans ses actes, en particulier dans ses pratiques d'évaluation, qui le place en situation de conjuguer sa liberté pédagogique avec le respect des orientations du projet de l'établissement.

C'est au nom de cette éthique professionnelle qu'il peut se sentir en capacité d'oser prendre des risques pour adapter son enseignement aux réalités du terrain et mieux mettre les élèves en situation d'apprentissage, et leur permettre de construire leur réussite. Cette responsabilité, assumée devant les élèves et leurs familles, le professeur l'exerce en choisissant sa pédagogie et ses procédures d'évaluation.

Bien loin d'enfermer le futur enseignant dans des postures ou une morale étreinte, l'épreuve " Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable" est l'occasion d'exercer sa liberté. S'il ne veut pas être manipulé, il doit connaître ce que sont les principes qui régissent le service public d'éducation où il va exercer et qui doivent lui permettre d'éclairer les décisions qu'il prendra lorsqu'un cas précis se posera.

Il ne s'agit pas, avec cette épreuve, de le transformer en « spécialiste » du système éducatif, mais de l'inciter à s'intéresser à l'ensemble du fonctionnement de l'institution où il va exercer car il va appartenir à un corps avec des règles, des valeurs, une histoire, des missions et se trouver face à des responsabilités civiques, éducatives, pédagogiques, administratives et juridiques.

Il conviendra pour cela de s'assurer d'un niveau de connaissance minimum des lois et règlements, ainsi que du fonctionnement de l'institution.

L'enseignant devra en outre connaître toutes les personnes-ressources susceptibles de l'épauler par leur professionnalité dans l'exercice de son métier.

Les prestations de qualité ont été nombreuses, celles tout à fait insuffisantes également : bien que toute l'échelle de notation ait été utilisée (notes allant de 0,5 à 5,5/6), la courbe des notes marque une double polarisation, vers le haut et vers le bas ; en effet, si le jury a pu attribuer un nombre conséquent de notes allant de 4 à 5,5, très nombreuses ont été inversement les prestations sanctionnées par des notes inférieures à 2.

Ces dernières correspondent à des exposés conjuguant dans des proportions et à des degrés divers,

- une analyse inconsistante ou erronée de la question proposée,
- une méconnaissance quasi-totale du système éducatif français,
- une approximation dans la terminologie spécifique,
- une méconnaissance manifeste des règles de l'oralité,
- un temps d'exposition n'atteignant pas 3 minutes,
- une grande difficulté, voire une incapacité à entrer dans un dialogue constructif lors de l'entretien qui a suivi.

Si les candidats ont démontré qu'ils connaissaient les textes et règlements, le jury a remarqué le manque fréquent de recul critique et de réflexion se manifestant notamment par une tendance prononcée au « politiquement correct » et à la raideur.

Beaucoup confondent, semble-t-il, conviction et entêtement ; en témoignent les affirmations péremptoires données en guise de réponse à une demande d'éclaircissement. Rappelons que l'entretien a une visée constructive : il prend appui sur la prestation du candidat pour la prolonger, l'enrichir ou la réorienter le cas échéant et cela, dans son intérêt. Les questions des membres du jury visent tantôt à amener les candidats à apporter quelques précisions à des remarques parfois incomplètes, à pousser plus avant leur réflexion, à corriger d'éventuelles erreurs.

Le candidat doit prendre le temps de la réflexion, ne pas chercher un piège là où il n'y a qu'une demande de précision, ne pas hésiter à revenir le cas échéant sur un point... Si la conviction du propos est un atout certain lorsqu'il est pertinent, en revanche l'entêtement, une attitude défensive, voire agressive desservent le candidat.

Le métier d'enseignant est un métier de communication qui demande une capacité à entendre l'autre, au sens plein du terme.

En conclusion, on conseille aux candidats de faire preuve de davantage d'esprit d'analyse, de plus de précision et d'une réelle capacité d'écoute.

Liste des sujets proposés aux candidats :

Quels sont les types de conseils d'un établissement scolaire ?

Rôle et fonctions du Chef d'établissement

Rôle et fonctions de l'IA-IPR

Rôle et fonctions du professeur documentaliste

Quelle est la place des Tice en classe de langue ?

Qu'est-ce qu'une « section européenne et de langues orientales » ?

En quoi consiste le travail interdisciplinaire d'un professeur de langues vivantes ?

L'orientation des élèves

La validation du socle commun de connaissances et de compétences

La place des langues dans le nouveau lycée

Les dispositifs spécifiques : éducation prioritaire/parcours d'excellence

Liaison parents/école : modalités et enjeux ?

Liaison collège/lycée : modalités et enjeux ?

Liaison lycée/université : modalités et enjeux ?

En quoi consiste le projet d'établissement ?

D'autres thèmes et sujets pourront être introduits pour le session 2012 comme par exemple :

Rôle et fonctions du Conseiller Principal d'éducation

Rôle et fonctions du Professeur principal

L'établissement scolaire et les collectivités territoriales

Les épreuves de langue vivante étrangère au baccalauréat

Rôle et fonctions du Chef d'établissement

Rôle et fonctions de l'IA-IPR

Rôle et fonctions du professeur documentaliste

La place des Tice en classe de langue

L'orientation des élèves

En quoi consiste le projet d'établissement ?

Partenariat et mobilité dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des

langues vivantes étrangères

Le règlement intérieur

Les sections binationales

Se former tout au long de la vie : la formation continue des enseignants

Les langues vivantes étrangères au nouveau lycée

Les langues vivantes étrangères au collège

Bibliographie

- Missions du professeur : B.O. n° 22 du 29/5/97

- Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier : B.O. n° 29 du 22 juillet 2010

<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

- Décret d'application de la loi d'orientation relatif à l'organisation des langues vivantes : B.O. n° 31 du 1/9/2005

- Nouveaux programmes pour le collège :

à palier 1 : B.O. hors-série n° 6 du 25/8/2005

Documents d'accompagnement palier 1:

http://www.sceren.fr/doc_administrative/essentiel/b_Italien_palier_1couleur2.pdf

à palier 2 : B.O. hors-série n° 7 du 26/4/2007

Documents ressources palier 2 parus sous forme de DVD, juin 2010

- Le socle commun des connaissances et des compétences : B.O. n° 29 du 20/7/2006

- Validation du niveau A2 : B.O. n°22 du 7 juin 2007

- Diplôme du brevet : B.O. n° 31 du 27 août 2009

- Grilles horaires lycée : B.O. n° 29 du 27/7/2000

- La nouvelle seconde, B.O. spécial n°1 du 4 février 2010, voir à l'adresse http://media.eduscol.education.fr/file/special_1/43/2/disciplines-et-horaires_136432.pdf

- Nouveaux programmes pour le lycée :

à seconde : B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010, téléchargeable à l'adresse

http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf

Des documents ressources pour la seconde seront mis en ligne sur Eduscol dans le courant de l'année.

è cycle terminal :

-Programme paru au J.O. n°0199 du 28 août 2010,

-Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire J.O. n°0199 du 28 août 2010,

consultables et téléchargeables à l'adresse

http://media.education.gouv.fr//file/special_9/29/7/bulletin_officiel_special_9_30-09-10_155297.pdf

Les nouveaux programmes de seconde sont entrés en application à la rentrée 2010.

Ceux de première s'appliquent à la rentrée 2011 et ceux de terminale à la rentrée 2012.

- Définition des épreuves de langue du baccalauréat : B.O. n° 23 du 7/6/2001

Epreuves du baccalauréat de la série STG (B.O. du 1/9/2005 et du 8/6/2006)

- Sections européennes : B.O. du 3/9/92, 14/9/2000 (bac pro), 12/6/2003 et

13/11/2003 (évaluation au baccalauréat)

- Programme d'histoire des arts : B.O. n° 32 du 28 août 2008

http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf