

Concours du second degré – Rapport de jury
Session 2012

Concours externe du CAPES-CAFEP
section lettres modernes

Rapport de jury présenté par
Bruno BLANCKEMAN
Professeur des Universités
Président du jury

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

SOMMAIRE

Sommaire.....	2
Présentation du concours.....	3
Composition du jury.....	9
Réglementation.....	15
Bilans d’admissibilité et d’admission.....	18
Epreuves écrites :	
– Sujets.....	24
– Rapport de composition française.....	27
– Rapport d’étude grammaticale de textes de langue française.....	34
Epreuves orales :	
– Rapport de leçon :	
– explication de texte.....	53
– question de grammaire.....	58
– Epreuve sur dossier :	
– le dossier de didactique du français.....	63
– « Agir en fonctionnaire de l’Etat et de manière éthique et responsable ».....	72

PRÉSENTATION DU CONOURS

Les concours du CAPES de lettres modernes (« Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire ») et du CAFEP de lettres modernes (« Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les établissements Privés du second degré sous contrat ») représentent pour les candidats qui s'y présentent tantôt l'aboutissement de leurs études universitaires, tantôt une étape décisive vers la préparation d'un second concours, l'agrégation. Dans l'un et l'autre cas il s'agit d'une projection vers leur métier futur. Fondé dans ses modalités actuelles sur quatre épreuves, deux à l'écrit, deux à l'oral, le CAPES exige une solide préparation universitaire et ne saurait être abordé d'une manière improvisée.

Les épreuves écrites de composition française et d'étude grammaticale de textes de langue française ainsi que l'épreuve orale de leçon demandent une culture littéraire approfondie, reposant sur une conscience précise des relations qu'entretiennent langue et littérature. L'épreuve orale sur dossier suppose quant à elle une bonne connaissance des méthodes et des programmes qui sont ceux de l'enseignement du français au lycée et au collège, mais aussi des responsabilités professionnelles qui incombent à de futurs enseignants. Toutes supposent une conscience informée et réfléchie des liens qui se nouent entre littérature, culture et enseignement.

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats, mais au contraire exercer sur eux une vertu stimulante – à l'image du métier tout à la fois complexe et passionnant qu'ils envisagent d'exercer. Les résultats de la session de 2012 montrent que les difficultés qu'offre le concours peuvent parfaitement être surmontées par eux s'ils ont la possibilité de se préparer avec méthode et détermination aux différentes épreuves. C'est à une telle préparation que les invite ce rapport, qu'ils doivent lire attentivement et dont ils doivent comprendre l'esprit pour être en mesure de mobiliser avec efficacité toutes leurs connaissances et toutes leurs compétences, au moment de l'écrit et pendant la période de l'oral. La session 2012 fut la deuxième à appliquer la nouvelle réglementation publiée au J.O. du 6 janvier 2010 dans le cadre de la maîtrise du concours. Le présent rapport se situe donc dans la continuité du rapport inaugural de 2011, que l'on consultera avec profit puisqu'il établit de façon détaillée les fondamentaux du concours réformé. Le rapport 2012 confirme de façon synthétique les attentes du jury recensées dans le précédent rapport tout en apportant certains éléments de précision que l'expérience d'une deuxième session rend utiles.

Situation du concours externe (CAPES)

2689 candidats se sont inscrits en 2012, contre 2933 en 2011. Ce nombre témoigne d'une baisse constante si on le compare à celui des sessions antérieures : 3879 en 2010, 3986 en 2009, 4299 en 2008, 4752 en 2007 et 4922 en 2006. Par ailleurs l'écart entre le nombre des candidats inscrits et le nombre des candidats présents à l'ensemble des épreuves est demeuré important, comme cela a été le cas en 2008, 2009, 2010 et 2011 et au cours des années précédentes : 1357 candidats seulement, soit un peu plus de 50% des inscrits, ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés. Cette déperdition s'avère préoccupante.

Les candidats de la session 2012 se sont vus proposer 733 postes, un nombre en légère diminution par rapport à la session 2011. Si l'on examine cependant le ratio entre les postes offerts et les candidats présents on constate une situation extrêmement favorable aux candidats ayant accompli l'ensemble des épreuves. C'est ce qu'indique le tableau suivant, qui dresse un bilan chiffré de l'évolution du concours depuis 2003, en indiquant le nombre des candidats qui se sont présentés, le nombre des postes offerts, ainsi que les barres d'admission et d'admissibilité.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Postes	1365	1153	1364	980	980	750	750	710	800	733
Inscrits	5508	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879	2933	2689
Classés	4123	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523	1491	1357
Admissibles	2554	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597	1011	909
Barre d'admissibi	6	6,33	6,25	6,25	6,33	6,92	6,75	6,33	6,00	6,00
Barre d'admission	7,63	8,21	8,21	8,71	8,75	8,92	8,88	9	7,50	7,25

En 2012, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 6,00, il a été possible de déclarer admissibles 909 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7,25, il a été possible de déclarer admis 681 candidats : tous les postes proposés n'ont donc pas été pourvus, même si le pourcentage de postes non pourvus lors de cette session (6%) est inférieur à celui de la précédente (19%). Les candidats admis obtiennent tous des notes moyennes supérieures à 11 dans les deux épreuves de l'oral comme dans celles de l'écrit. Les candidats classés en tête de liste ont été reçus avec des moyennes très élevées (17,90/20 pour la candidate classée première).

Situation du concours d'accès aux listes d'aptitude de l'enseignement privé (CAFEP)

La tendance globale est comparable à celle du CAPES externe avec toutefois une hausse du nombre de candidats inscrits : 624 candidats se sont inscrits à la session de 2012, contre 577 en 2011; 290 candidats ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés, contre 269 en 2011, mais 389 en 2010, 452 en 2009, 482 en 2008.

120 postes étaient offerts aux candidats. Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6,00, il a été possible de déclarer admissibles 165 candidats. Placée à 7,25, la barre d'admission a permis de proposer 106 postes (ou contrats d'enseignement) ; tous les postes n'ont donc pas été pourvus.

Comme au CAPES, les meilleurs candidats sont reçus avec des moyennes très élevées.

Évaluation des candidats

- À l'issue des épreuves de l'écrit, toutes les copies sont anonymées à l'aide d'un code barre. La session 2012 a marqué l'entrée dans l'ère de la numérisation des copies pour les différents concours de l'enseignement. Les correcteurs travaillent dorénavant sur des fac-similés, les originaux des copies étant archivés après numérisation. Conformément à la règle en vigueur dans les concours nationaux, elles font l'objet d'une double correction. Transmis tels quels d'un correcteur à l'autre, les doubles des copies ne comportent aucune appréciation manuscrite de la part des correcteurs. En s'adressant aux services de la DGRH (72 rue Régnault, 75243 Paris Cedex 13), les candidats qui le souhaiteraient peuvent éventuellement demander l'envoi d'un double de leurs copies, mais ils ne pourront lire sur ces documents aucune annotation.
- Lors de la correction des épreuves de l'écrit, comme dans le déroulement de l'oral, rien ne distingue les candidats du CAFEP de ceux du CAPES. Les deux groupes de candidats forment un même ensemble.
- Tous les candidats reçoivent communication de leurs notes, y compris les candidats éliminés. Le

jury n'est pas en mesure de communiquer aux candidats les appréciations de leurs correcteurs ou, pour les admissibles, les observations des commissions d'oral et les différents bordereaux d'usage : c'est le rapport qui tient lieu de compte rendu.

- Le jury souhaite avant tout valoriser les aspects positifs des prestations fournies. C'est dans cette intention qu'il utilise aussi largement que possible l'éventail des notes qui se trouve à sa disposition, en particulier dans l'évaluation des épreuves de l'oral, où les notes s'échelonnent de 01/20 à 20/20. Si les qualités de la prestation orale, mesurées aux connaissances qui la fondent et aux compétences dont elle fait acte, sont déterminantes dans l'attribution de la note finale, c'est aussi la perfectibilité des candidats qui est dans bien des cas gratifiée, par delà les maladresses, les lacunes, parfois même les erreurs présentes dans les exposés initiaux. Les entretiens avec le jury, les questions que celui-ci pose aux candidats, les réponses de ces derniers jouent en cela un rôle majeur. Ce que certains candidats émotifs, ou peu informés des usages d'un concours, considèrent volontiers comme une entreprise de déstabilisation de la part du jury doit au contraire être perçu comme un exercice de stimulation visant à tirer le meilleur d'eux-mêmes et à éprouver leur réactivité en situation.
- À l'écrit comme à l'oral, les notes qui sont attribuées font l'objet de procédures d'harmonisation rigoureuses et régulières visant à assurer l'équité entre les groupes de correcteurs ou entre les différentes commissions.

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session 2012 dans les différentes épreuves de l'écrit et de l'oral.

Écrit du CAPES

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des Présents	Moyenne des admissibles
Composition Française	2689	1382	905	7,49	9,38

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des Présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	2689	1357	905	7,57	9,24

Écrit du CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des Présents	Moyenne des admissibles
Composition Française	624	291	161	6,67	9,07

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des Présents	Moyenne des admissibles
Etude grammatic	624	290	161	6,74	9,04

Oral du CAPES

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des Présents	Moyenne des admis
Leçon	917	881	681	9,58	10,94
Épreuve sur dossier :					
-didactique				9,71	11,1
-agir				9,96	11,00

Oral du CAFEP

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des Présents	Moyenne des admis
Leçon	161	155	106	9,01	10,94
Épreuve sur Dossier :					
-didactique				9,46	11,53
-agir				10,00	11,86

Organisation des épreuves

- Les résultats de l'admissibilité et de l'admission sont donnés par l'intermédiaire d'Internet, sur le site PUBLINET. La date prévue pour leur communication est purement indicative. Il peut arriver qu'elle soit retardée pour des raisons techniques liées à la complexité des données informatisées qui doivent être transmises.
- Les admissibles reçoivent une convocation pour une réunion préparatoire qui a lieu en fin d'après-midi, la veille de leur première journée d'oral. Cette réunion est d'une grande importance : elle permet aux candidats de recevoir toutes les informations utiles sur le déroulement des épreuves qu'ils passeront au cours des deux jours qui suivront.
- La complexité de l'organisation de l'oral interdit le déplacement de la date de convocation pour des motifs de convenance personnelle. Seules peuvent être admises des raisons d'ordre médical, justifiées par un certificat établi par un médecin. Les candidats qui pourraient faire valoir de telles raisons sont priés de se faire connaître le plus tôt possible en écrivant aux services de la DGRH, de préférence avant que ne soit rendue publique la liste des admissibles.
- L'oral se déroule sur deux journées. Au cours de la première journée, les candidats passent l'épreuve de leçon ; le lendemain, ils passent l'épreuve sur dossier. Dans les salles de préparation, ils ont le plus souvent à leur disposition les dictionnaires suivants : des exemplaires du *Robert 1* et du *Robert 2*, ainsi que quelques exemplaires du *Littré*, pour l'explication de texte et l'épreuve sur dossier.

Remerciements.

L'organisation du concours a bénéficié, en 2012 du soutien que lui ont apporté les services du rectorat de l'Académie d'Orléans-Tours. Que Madame le Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours ainsi que les responsables de l'administration rectorale trouvent ici l'expression de nos remerciements.

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans d'excellentes conditions, humaines et matérielles, au lycée des métiers Albert Bayet, qui accueillait le concours pour la première année. Que Madame la Proviseure, Sylvianne Thevenon, Madame la Proviseure-Adjointe, Fabienne Mérillon, et l'équipe administrative du lycée Bayet reçoivent l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance.

Bruno BLANCKEMAN

COMPOSITION DU JURY

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),

- Vu l'arrêté du 7 juin 2011, modifié par l'arrêté du 15 septembre 2011, désignant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2012,

- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section LETTRES MODERNES est constitué comme suit pour la session 2012 :

Président

M. Bruno BLANCKEMAN
Professeur des universités

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Paul RAUCY
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Mme Marie-Albane WATINE
Maître de conférences des universités

Académie de NICE

M. Dominique WILLE
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de STRASBOURG

Secrétaire Général

M. Marc EVEN
Professeur de chaire supérieure

Académie de LILLE

Membres du jury

Mme Aurélie ABRAHAM
Professeur agrégé

Académie d' AMIENS

Mme Sophie ALBERT
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Adrienne ALTMEYER
EC.R professeur certifié

Académie de STRASBOURG

M. Philippe BASTARD-ROSSET
Professeur de chaire supérieure

Académie de GRENOBLE

Mme Hélène BATY-DELALANDE
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Sylvie BAZIN-TACCHELLA
Professeur des universités

Académie de NANCY-METZ

M. Christian BELIN
Professeur des universités

Académie de MONTPELLIER

M. Roger BELLON Professeur des universités	Académie de GRENOBLE
M. Jean-Louis BENOIT Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Sylvie BENZEKRI Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Olivier BERTRAND Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Wilfrid BESNARDEAU Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Hélène BIU Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Laure BLANC-HALEVY Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Marie BOMMIER-NEKROUF Professeur de chaire supérieure	Académie de LILLE
Mme Bérengère BOUARD Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Marianne BOUCHARDON Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
M. Christophe BOUCHOUCHA Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Véronique BOULHOL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Simon BOURNET-GHIANI Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Alain BRUNN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Pascal CAGLAR Professeur de chaire supérieure	Académie d' AMIENS
Mme Sandra CAPITANI Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Claude CARPENTIER Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
Mme Anne CASSOU-NOGUES Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Marie-Madeleine CASTELLANI Professeur des universités	Académie de LILLE
Mme Frédérique CAUCHI-BIANCHI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NICE
Mme Claire CAZANAVE Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Yves CHASTAGNARET Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. François CHATELAIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Chantal COLLET Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Anne COURROY-GRIFFET Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Sophie DAVID Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
Mme Cécile DE BARY Maître de conférences des universités	Académie de NICE
Mme Cécile DE BIGAULT DE CAZANO Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Fabienne DECUP Professeur de chaire supérieure	Académie de STRASBOURG

M. Bertrand DEGOTT Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
M. Miguel DEGOULET Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Isabelle DEJARDIN Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Marie-Aude DE LANGENHAGEN Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Dominique DENES Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Isabelle DIDIER Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Marie DOLLE Professeur des universités	Académie d' AMIENS
Mme Catherine DOUZOU Professeur des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Geneviève DUBOSCLARD Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Adeline DUPERRAY-RICHARD Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Pierre-Louis FORT Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Corinne FUG-PIERREVILLE Professeur des universités	Académie de LYON
M. Michel GAILLIARD Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Hélène GALLE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Antoine GAUTIER Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Anne-Claire GIGNOUX Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Françoise GOMEZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de PARIS
Mme Nathalie GONNARD Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Laetitia GONON Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Jean-Michel GOUVARD Professeur des universités	Académie de BORDEAUX
M. Michel GRAMAIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Claudine GRINSTEIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Céline GUILLEMET-BRUNO Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Isabelle GUILLOT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Morgan GUYVARC'H Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Marie-Pascale HALARY Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Julien HARANG Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Sébastien HEBERT Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Camille HEMARD Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES

Mme Sandrine HERICHE PRADEAU Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Marie-Madeleine HUCHET Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Denis HUE Professeur des universités	Académie de RENNES
Mme Anna JAUBERT Professeur des universités	Académie de NICE
M. Patrick JEAN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Véronique JOUBERT-FOUILLADE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Joël JULY Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sophie LABATUT Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Miren LACASSAGNE Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Hélène LAPLACE-CLAVERIE Professeur des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Lélia LE BRAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
Mme Odile LECLERCQ Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jérôme LECOMPTE Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Frédérique LE NAN Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
Mme Monique LEONARD Professeur des universités	Académie de NICE
Mme Sara LOPEZ Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Stéphane MARCOTTE Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Corinne MARTINON-DESHORS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Dominique MASSONNAUD Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Laure MICHEL Professeur agrégé	Académie de NICE
M. François MOUTTAPA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
M. Sébastien MULLIER Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Florence ORWAT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Rachel PAGES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
Mme Christine PIGNE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Jean-Paul PILORGET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Elisabeth PINTO-MATHIEU Professeur des universités	Académie de NANTES
Mme Fabienne POMEL Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. Christian PUECH Professeur des universités	Académie de PARIS

Mme Catherine RAUCY
Professeur de chaire supérieure

Mme Aude RICHARD
EC.R professeur agrégé

Mme Anne ROCHEBOUET
Professeur agrégé

M. Jean-François SABLAYROLLES
Professeur des universités

M. Xavier-Laurent SALVADOR
Maître de conférences des universités

Mme Christine SEUTIN
Professeur agrégé

M. Pierre SIVAN
Professeur agrégé

Mme Stéphanie SMADJA
Maître de conférences des universités

Mme Valérie STEMMER
Professeur de chaire supérieure

M. Jean-Philippe TABOULOT
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Mathilde THOREL
Maître de conférences des universités

M. Trung TRAN QUOC
Maître de conférences des universités

M. Pascal VALLAT
Professeur de chaire supérieure

Mme Mathilde VALLESPER
Maître de conférences des universités

Mme Audrey VERMETTEN
Professeur agrégé

M. Thierry VICTORIA
Professeur agrégé

M. Patrick VOISIN
Professeur de chaire supérieure

M. Alexandre WINKLER
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Ghislaine ZANEBONI
Professeur agrégé

M. David ZEMMOUR
Professeur agrégé

Académie d' AMIENS

Académie de LILLE

Académie de VERSAILLES

Académie de CRETEIL

Académie de CRETEIL

Académie de VERSAILLES

Académie de PARIS

Académie de PARIS

Académie de LILLE

Académie de CRETEIL

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de MONTPELLIER

Académie de VERSAILLES

Académie de PARIS

Académie de PARIS

Académie de POITIERS

Académie de BORDEAUX

Académie de GRENOBLE

Académie de NICE

Académie de VERSAILLES

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 03 novembre 2011

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement


Philippe SANTANA

REGLEMENTATION

A - EPREUVES D'ADMISSIBILITE

1) Composition française (durée : six heures ; coefficient : 3).

La composition française porte sur un sujet en relation avec les programmes de français de collège et de lycée, invitant le candidat à mobiliser sa culture littéraire et artistique. Cette culture littéraire se fonde sur des lectures nombreuses et variées et est nourrie de solides connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire, à l'histoire des idées et des formes, mais aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres.

Au titre de la même session, le sujet peut être commun avec celui de la première épreuve du CAPES de lettres classiques.

2) Etude grammaticale de textes de langue française (durée : cinq heures ; coefficient : 3)

L'épreuve, notée sur 20, porte sur deux textes, l'un de français moderne et contemporain, l'autre d'ancien ou de moyen français et se compose de trois ensembles de questions.

a Histoire de la langue (7 points) : son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique diachronique. Les questions posées à partir du texte d'ancien ou de moyen français invitent prioritairement les candidats à :

-justifier une traduction partielle du texte ;

-rendre compte de certaines formes et constructions du français médiéval requérant des connaissances de base en phonétique, morphologie, syntaxe et lexicologie;

-éclairer leur réflexion sur la langue médiévale par des faits observables au cours de l'évolution du français. Le nombre de questions peut varier en fonction du texte proposé.

b Etude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (7 points) :

son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique: orthographe, lexicologie, morphologie, syntaxe, sémantique.

Le nombre de questions peut varier en fonction du texte proposé.

c Etude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points) :

L'étude peut être orientée par un libellé qui en précise l'objet. Elle peut porter, par exemple, sur un fait de style précisément signalé aux candidats pour leur permettre d'en conduire l'analyse méthodique (formes et enjeux), ou sur un marquage global (relevant des registres ou de contraintes génériques).

B - EPREUVES D'ADMISSION

1) Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :

Durée de la préparation: trois heures; durée de l'épreuve: une heure (exposé: quarante minutes ; entretien: vingt minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve porte sur un texte de langue française. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée.

La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la

question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix.

2) Epreuve sur dossier comportant deux parties : 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation: trois heures; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : exposé (présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture littéraire, linguistique et professionnelle ;
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;
- sa réflexion sur l'histoire et les finalités de cette discipline et sur ses relations avec les autres disciplines.

Cette première partie d'épreuve prend appui sur un dossier composé de documents divers (textes, documents iconographiques ...) en relation avec la discipline enseignée. Le dossier comprend des questions permettant d'apprécier la réflexion pédagogique du candidat. Le candidat prépare et présente un exposé selon les thématiques et les problématiques qu'il aura déterminées.

L'entretien a pour but de vérifier la capacité du candidat à transposer ses connaissances en discipline d'enseignement.

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

BILANS STATISTIQUES

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 2689
Nombre de candidats non éliminés : 1348 Soit : 50.13 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 905 Soit : 67.14 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0045.58 (soit une moyenne de : 07.60 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0055.84 (soit une moyenne de : 09.31 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 733

Barre d'admissibilité : 0036.00 (soit un total de : 06.00 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 624
Nombre de candidats non éliminés : 288 Soit : 46.15 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 161 Soit : 55.90 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0040.44 (soit une moyenne de : 06.74 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0054.35 (soit une moyenne de : 09.06 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 120

Barre d'admissibilité : 0036.00 (soit un total de : 06.00 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

Bilan de l'admission

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 917
Nombre de candidats non éliminés : 880 Soit : 95.97 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 681 Soit : 77.39 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 0114.20 (soit une moyenne de : 09.52 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0126.67 (soit une moyenne de : 10.56 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 58.23 (soit une moyenne de : 09.71 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0066.45 (soit une moyenne de : 11.08 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 733
Barre de la liste principale : 87.00 (soit un total de : 07.25 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

Bilan de l'admission

Concours EBF CAFEP CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 161
Nombre de candidats non éliminés : 155 Soit : 96.27 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 106 Soit : 68.39 % des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 110.13 (soit une moyenne de : 09.18 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0127.57 (soit une moyenne de : 10.63 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 55.88 (soit une moyenne de : 09.32 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0067.72 (soit une moyenne de : 11.29 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 120
Barre de la liste principale : 87.00 (soit un total de : 07.25 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

EPREUVES ECRITES

**Composition française :
rapport présenté par Christian Belin**

**Etude grammaticale de textes de langue française :
rapport présenté par Sylvie Bazin, Marie-Madeleine Castellani, Sandrine Heriché-Pradeau,
Jean-François Sablayrolles, Stéphanie Smadja, Mathilde Thorel, Trung Tran Quoc.**

Composition française

Le poète contemporain Christian Prigent écrit :

« Parce qu'elle embrasse passionnément le présent, la poésie affronte une in-signifiante : le sens du présent est dans cette in-signifiante, dans ce cadrage impossible des perspectives, dans ce flottement des savoirs, dans cette fuite des significations devant nos discours et nos croyances. »

Christian Prigent, *A quoi bon encore des poètes ?*, P.O.L., 1996, p. 36.

Commentez et éventuellement discutez ces propos en vous appuyant sur des exemples précis et variés.

TEXTE I

La guerre a été déclarée entre les Troyens et les Latins. Alors qu'il procède au dénombrement de ses troupes, le chef latin, Turnus, voit arriver Camille, la reine du pays des Volsques, qui lui envoie des renforts.

Camille ot non la damoiselle,
a grant merveille par fu bele,
et moult estoit de grant pooir ;
ne fu femme de son savoir.
5 Moult ert courtoise, preuz et sage
et demenoit moult grant barnage ;
a merveilles tenoit bien terre
et fu touz temps norrie en guerre,
et moult ama chevalerie,
10 et maintint la toute sa vie.
Onques d'oeuvre a femme n'ot cure,
ne de filer ne de tisture ;
milz amoit armes a porter,
a tournoier et a joster,
15 ferir d'espee ou de lance :
ne fu femme de sa vaillance.
Le jour ert roys, la nuit roïne ;
ja chamberiere ne meschine
environ lui le jour n'alast,
20 ne la nuit nulz homs n'i entrast
ens en sa chambre ou ele estoit.

Le roman d'Eneas, éd. Aimé Petit, Le Livre de Poche, « Lettres Gothiques », 1997, v. 4048-4068.

Note : v. 6 : *demenoit moult grant barnage* : « elle avait en tous points de grandes qualités seigneuriales ».

Questions A : Histoire de la langue (7 points)

1. Traduisez le texte du v. 1 au v. 10. (2 points)

2. Phonétique/graphie (1 point)

Étudiez les graphies *o/ou* dans *moult* (v. 3) (< lat. *multum*) ; *norrie* (v. 8) (< lat. *nutrita*) ; *jour* (v. 17) (< lat. *diurnum*).

3. Morphosyntaxe (3 points)

a- Relevez toutes les formes d'imparfait de l'indicatif du texte. Expliquez le mode de formation et l'évolution jusqu'en français moderne de la forme *tenoit* (v. 7) (étymon latin : **teneat*).

b- Identifiez les formes *alast* (v. 19) et *entrast* (v. 20) et expliquez leur valeur contextuelle.

4. Lexicologie (1 point)

Étudiez le sens en contexte du mot *preuz* (v. 5) et retracez son évolution sémantique.

TEXTE II

1 Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall d'un lieu public, un homme est venu vers moi. Il s'est fait connaître et il m'a dit : « Je vous connais depuis toujours. Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune, je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune, j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que
5 vous avez maintenant, dévasté. »

Je pense souvent à cette image que je suis seule à voir encore et dont je n'ai jamais parlé. Elle est toujours là dans le même silence, émerveillante. C'est entre toutes celle qui me plaît de moi-même, celle où je me reconnais, où je m'enchanté.

Très vite dans ma vie il a été trop tard. À dix-huit ans il était déjà trop tard. Entre dix-huit et
10 vingt-cinq ans mon visage est parti dans une direction imprévue. À dix-huit ans j'ai vieilli. Je ne sais pas si c'est tout le monde, je n'ai jamais demandé. Il me semble qu'on m'a parlé de cette poussée du temps qui vous frappe quelquefois alors qu'on traverse les âges les plus jeunes, les plus célébrés de la vie. Ce vieillissement a été brutal. Je l'ai vu gagner un à un mes traits, changer le
15 rapport qu'il y avait entre eux, faire les yeux plus grands, le regard plus triste, la bouche plus définitive, marquer le front de cassures profondes. Au contraire d'en être effrayée j'ai vu s'opérer ce vieillissement de mon visage avec l'intérêt que j'aurais pris par exemple au déroulement d'une lecture. Je savais aussi que je ne me trompais pas, qu'un jour il se ralentirait et qu'il prendrait son cours normal. Les gens qui m'avaient connue à dix-sept ans lors de mon voyage en France ont été
20 impressionnés quand ils m'ont revue, deux ans après, à dix-neuf ans. Ce visage-là, nouveau, je l'ai gardé. Il a été mon visage. Il a vieilli encore bien sûr, mais relativement moins qu'il n'aurait dû. J'ai un visage lacéré de rides sèches et profondes, à la peau cassée. Il ne s'est pas affaissé comme certains visages à traits fins, il a gardé les mêmes contours mais sa matière est détruite. J'ai un visage détruit.

Marguerite Duras, *L'Amant*, Les Editions de Minuit, 1984.

Questions B : Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (7 points)

1. Orthographe et morphologie (2 points)

Étudiez les marques de l'accord du verbe du point de vue graphique et phonique depuis « Les gens » jusqu'à « dix-neuf ans. » (l. 18-19).

2. Lexicologie (2 points)

Étudiez les mots « enchante » (l. 8) et « vieillissement » (l. 16).

3. Morphosyntaxe (3 points)

Étudiez les pronoms personnels à partir de « Il me semble » (l. 11) jusqu'à « d'une lecture » (l. 17).

Question C : Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points)

Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur les marques de la subjectivité.

COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Christian Belin

Le sujet de la composition française portait cette année sur la poésie. L'auteur du propos, Christian Prigent, est un poète d'aujourd'hui, et il faut plutôt se réjouir de voir la littérature contemporaine prise en considération par les concours de recrutement des futurs professeurs de lettres. Quelques candidats ont pu être déconcertés par ce choix, mais d'autres, au contraire, et en plus grand nombre, ont été sensibles à l'irruption bienfaitrice d'une actualité littéraire qui montre la permanence et le renouveau des questionnements théoriques à travers la longue durée.

Pour traiter un sujet de dissertation, il n'est pas nécessaire d'avoir lu l'ouvrage qui a fourni la citation ; le sujet proposé cette année ne faisait pas exception à la règle. Il n'était même pas nécessaire de connaître Christian Prigent ; il suffisait, comme toujours, d'analyser très minutieusement le contenu des propos, en tenant compte du titre de l'ouvrage et de la date de publication. La lecture intelligente d'un sujet suppose finesse et sagacité ; elle s'apparente un peu, surtout dans les premiers temps de sa démarche, à quelque enquête policière dont l'énigme ne cesse de titiller l'esprit critique de l'enquêteur.

L'inscription du propos dans l'actualité littéraire la plus immédiate invitait les candidats à sortir de ces habitudes routinières et scolaires pour lesquelles la littérature aurait cessé d'être féconde ou même digne d'intérêt à partir du dernier quart du vingtième siècle. Mais de même qu'il ne convient pas d'écarter une production littéraire n'ayant pas encore reçu l'onction patrimoniale que confère le passage du temps, de même il est fort regrettable de mener une réflexion sur la poésie en s'imaginant que toutes les vraies questions concernant son essence profonde ne sont apparues qu'à la fin du XIXe siècle. Dans les références théoriques comme dans les exemples, le jury déplore une certaine étroitesse de vue ainsi que la maigre variété des textes ou des auteurs allégués. Beaucoup de candidats devraient se persuader que les questions sur la poésie, que l'on s'est posées aux XIXe et XXe siècles, trouvent un enracinement aux XVIe et XVIIe siècles, au Moyen-Age ou dans l'Antiquité. Certes les contextes et les formulations ont changé, mais seule la connaissance critique de cette tradition vivante, qui se transmet et s'actualise, permet une juste appréciation des nouveautés plus récentes. On évite aussi par ce biais la naïveté qui consiste à interpréter comme une innovation radicale ce qui n'est bien souvent que la dernière répétition d'une vieille problématique lancinante.

On rappellera enfin que la meilleure préparation qui soit, en vue de la composition française, consiste à lire des œuvres littéraires intégrales appartenant à tous les siècles et relevant des registres les plus divers. Rien ne remplace ce contact personnel avec les Lettres, par lente imprégnation ou joyeuse innutrition. Les candidats par ailleurs auraient tout intérêt à se préserver des avalanches d'ouvrages parascolaires qui bien souvent ensevelissent le plaisir de la lecture sous une masse de bavardages inutiles. Mais ils tireront profit à lire avec attention les conseils de méthode offerts par la précédent rapport au chapitre de la composition française.

Il est temps désormais de proposer, non pas un *corrigé*, car ce terme, bien qu'usuel, se révèle assez impropre, mais seulement quelques pistes de réflexion ; pour suggérer des ouvertures et tenter un essai de configuration. Un sujet de dissertation ne doit jamais être traité comme un prétexte qui permettrait de « caser » ou de recycler telle ou telle fiche de cours, ou encore tel ou tel chapitre de l'histoire littéraire. Il invite au dynamisme de la pensée et à l'engagement personnel. Le jury n'attend pas une performance de perroquet, mais un véritable exercice intellectuel où se manifeste une maîtrise de l'écriture. Ces exigences ne sont nullement hors de portée des candidats, comme en témoignent les excellentes copies que le jury a pu lire avec admiration, un jury qui ne demande qu'à récompenser le talent.

« En France, on aime beaucoup la poésie qu'on ne lit pas. Comme on n'en lit presque pas, l'amour est immense. » Extraite de *A quoi bon encore des poètes ?*, la boutade donne le ton de cet ouvrage d'humeur, à la fois manifeste et pamphlet. Christian Prigent y dresse un état des lieux de la poésie à l'extrême fin du XXe siècle (1996), et ce n'est pas le moindre mérite de ses propos que de nourrir une réflexion alerte et lucide sur les évolutions de la poésie contemporaine, dont on connaît la difficile situation sur le marché éditorial. Le titre de l'ouvrage, sur un ton désabusé, nous renvoie sans cesse à cette

problématique centrale.

L'extrait qui nous préoccupe élargit cependant l'horizon, puisqu'il concerne le statut de la poésie en général, quelle que soit l'époque de référence : « Parce qu'elle embrasse passionnément le présent, la poésie affronte une in-signifiante : le sens du présent est dans cette in-signifiante, dans ce cadrage impossible des perspectives, dans ce flottement des savoirs, dans cette fuite des significations devant nos discours et nos croyances »

En termes très tranchés, sur un mode délibérément assertif, une secrète conviction habite ce constat : la poésie gravite autour du présent, comme un papillon de nuit fasciné par une lumière qui finirait par le foudroyer. Une adéquation se cherche, qui jamais ne rencontrera son objet. Trop d'incertitudes ou de doutes balaient le paysage intellectuel, culturel ou spirituel. L'indéchiffrable envahit toute espèce de représentation du réel, dans la débâcle des références ou le naufrage des signes. Prigent met l'accent sur une non-intelligibilité première et fondatrice, dont l'essence secrète affecterait la nature même de toute poésie digne de ce nom. Un lien causal, fortement souligné à l'initiale du propos, relie un irrésistible attrait pour le « présent » au diagnostic d'une « in-signifiante », prononcé *ex cathedra*, comme un verdict, sur la dissolution inéluctable des formes ou des phénomènes. La séparation graphique du préfixe exhibe les traces d'une harmonie perdue, ou d'un chaos assumé. Tout semble désormais échapper à la moindre interprétation, au moindre réflexe latent de tentative herméneutique, alors que s'impose au contraire un régime d'impermanence ou d'indétermination.

En même temps se dessine un paradoxe salvateur, puisque de cet implacable chaos, peut-être contre toute attente, émerge encore du sens, quelque chose qui finit ou finira par faire sens. En dépit de ton foncièrement négatif qui imprègne le jugement de l'auteur, une singulière affirmation se détache en effet : l'évidence du non-sens, apprivoisée par les mots, témoigne d'un autre sens à venir, de la mystérieuse signifiante des choses et des êtres, qu'il importe à la poésie de révéler en son propre « présent », contre la résistance même des mots ou des signes.

Un point perspectif, certes fuyant d'une fuite infinie, magnétise ainsi la poésie et la légitime. A la faveur de ce retournement du « sens », dont on peut critiquer l'artifice, on constate une permutation obvie des valeurs accordées ou refusées aux *mots* employés par le poète, valeurs tantôt négatives, tantôt positives. Si la poésie se fonde sur une insignifiante qui fait sens, un tel dispositif conceptuel se réfère implicitement à l'outillage usuel de la mystique, qui cultive à escient l'illogisme apparent de l'oxymore, pour suggérer la prégnance d'un *altior sensus* enseveli dans les ténèbres.

La poésie comme fiasco herméneutique

Echec de la poésie, poésie de l'échec

Les propos de Prigent se situent dans une tradition immédiatement repérable, comme une énième réplique sismique qui prolongerait la « crise » mise au jour par Mallarmé : « La littérature ici subit une exquise crise, fondamentale » (*Crise de vers*). Crise de vers, crise du sens. Sur un champ de décombres gisent des mots « que ne recueille pas de cinéraire amphore ». Le constat, à vrai dire, fut maintes fois réitéré depuis la fin du XIXe siècle. Méditant sur la mallarméenne « absente de tout bouquet », Maurice Blanchot s'interrogera lui aussi sur le fiasco d'un *Logos* qui croirait faire *sens* : « Où réside donc mon espoir d'atteindre ce que je repousse ? Dans la matérialité du langage, dans ce fait que les mots aussi sont des choses, une nature, ce qui m'est donné et me donne plus que je n'en comprends » (*La Part du feu*). La poésie assume le renoncement volontaire au sens : « le langage, quittant ce sens qu'il voulait être uniquement, cherche à se faire insensé » (*ibid.*).

Prigent actualise cependant le constat en partant d'une analyse encore plus impitoyable de ce porte-à-faux fondateur : plus que jamais, à notre époque, la « fuite des significations » affecte la totalité de nos représentations mentales, et même toute notre culture, dans son orgueilleuse globalité. Ni les « savoirs » ni les « croyances » ne sauraient fonder nos « discours » ; encore moins se révéleraient-ils aptes à inspirer on ne sait trop quelle « poésie » chargée de traduire la complexité du monde. Prigent refuge un héritage prestigieux qui voudrait que les poètes fussent « les interprètes / Des dieux et de leur volonté » (Ronsard, *Ode à Michel de l'Hospital*), ou encore des mages, comme le voulait Hugo. Du même Ronsard, sans doute apprécierait-il davantage cette « langue comblée / D'un son douteusement obscur » (*ibid.*). Une mise en garde résonne contre les tentations d'une signifiante à portée de mains, à portée de mots. Le poète n'aurait en aucune manière les moyens poétiques de ses ambitions idéologiques : sa mission de prophète ou d'interprète, de porte-parole ou d'écrivain engagé dans le « présent » tournera vite à la compromission navrante. Serait-il mandaté pour éclaircir le « présent » ? Ne serait-il pas plutôt habilité pour en exhiber l'imposture ? Si toute signifiante se trouve ensevelie, la poésie se plonge avec ivresse

dans l'abîme et l'enfouissement. Un parfum d'épopée traverse la réflexion de l'auteur, dans l'aspect agonistique de la posture : « la poésie affronte une in-signifiante » : le combat est perdu d'avance, parce qu'il est mené contre une absence manifeste de sens, mais il se présente comme un défi. Cette « insignifiante » stimule la créativité.

L'insistance sur un sens qui émergerait de l'insignifiante elle-même écarte la solution d'une « poésie pure » qui se réfugierait dans les brumes inaccessibles d'une Olympe interdite au commun des mortels. Prigent semble refuser cette exonération bon marché, trop facilement esthétisante, qui esquiverait le combat au nom d'une sublimation poétique. Dans les propos du poète, le présent n'est pas esquivé ou maudit ; il conserve au contraire toute sa puissance d'attraction. Si la poésie l'« embrasse passionnément », elle ne peut l'ostraciser ni le mépriser, ou le tenir à distance en raison d'un parti-pris de fausse innocence. Une forme de manichéisme se trouve ainsi écartée, qui voudrait que la poésie restât « pure » dans un monde décidément impur. En réalité, la poésie prend acte d'une indétermination fondatrice, mais elle convertit son échec en exercice, en ascèse, en labeur.

Les affres de la dénomination

Une faillite salutaire se produit, au cours de laquelle le poète savoure les affres d'une impossible dénomination. Les mots font défaut, manquent à l'appel, mais une opération s'engage, sans doute aléatoire et perverse, autour de la simple matérialité des mots. Raymond Queneau en faisait la remarque avec humour : « choses mots choses mots et des alexandrins / ce petit prend le son comme la chose vient / modeste est son travail fluide est sa pensée / si pensée il y a » (*Petite cosmogonie portative*). Le « flottement des savoirs » communique sa fluidité au babil poétique. Ce qui doit parler ne parle plus, mais finit néanmoins par parler : la *fable* devient une affabulation désormais hors de tout contrôle. « Si pensée il y a ... » : les mots ne livrent jamais que ce qu'ils sont. Or ils ne sont, écrit Valère Novarina, « ni des instruments qui se troquent, ni des outils qu'on prend et qui se jettent » ; ils ont seulement « leur mot à dire » car « ils en savent sur le langage beaucoup plus que nous » (*Devant la parole*).

Une certaine lucidité s'impose sur l'incompétence fondatrice du poète, qui mesure toujours plus la béance du discours. Beaucoup de poètes contemporains ont exploré d'ailleurs cette ouverture infinitésimale (Christophe Tarkos, *Caisses*, 1998 ; Pierre Alferi, *La voie des airs*, 2004). Prigent lui-même se réfère volontiers, dans ses poèmes, à un « trou », trou noir autour duquel gravitent des galaxies de mots orphelins. En ce sens, la poésie revendique un iconoclasme délibéré, puisqu'elle brise sans cesse les images les plus convenues. Le poète est un « enchanteur pourrissant » (Apollinaire) qui conteste le pouvoir magique des métaphores, en œuvrant avec allégresse à leur déconstruction systématique. L'insignifiante alors fait remonter à la surface du texte les continents engloutis du fantasme ou de la frustration, l'espace délétère de toutes les formes de négativité ou de régression. Le non-sens s'étend jusque-là, jusqu'aux dysfonctionnements de la psyché humaine, ceux de l'« animal parlant » qui doit toujours réapprendre à parler, et qui ne sut peut-être jamais écrire. Cette négativité du non-sens prédispose la poésie à l'exploration des envers, en ne la dispensant jamais de la traversée douloureuse d'une « saison en enfer ».

De ce point de vue, l'écriture poétique ne participe pas à la restitution mythique d'une forme jadis entrevue et désormais perdue. Son objet de fascination serait plutôt au contraire l'informel, le ça et l'en deçà, tels que l'entrevirent Lautréamont ou les poètes surréalistes. L'insignifiante renvoie à la part du mal ou de l'inhumain, inscrit dans la chair. Le poète alors redonne voix à la violence refoulée, en se méfiant de l'ordonnance apollinienne, et en privilégiant, au contraire, comme par instinct, le chaos dionysiaque. Dans un « cadrage impossible des perspectives », tout se passerait en quelque sorte hors champ, hors de tout repère, dans les marges quasi imperceptibles d'un texte voué au perpétuel parasitage du Sens. Le défi réside dans l'indétermination, et non dans une fallacieuse *terminologie*. Affranchis ou dédouanés de toute taxe référentielle, les mots retrouvent leur éloquence en imposant leur matérialité la plus brutale.

Variations sur le présent

Les propos de Prigent soulignent les états d'impermanence ou d'instabilité du langage poétique, lorsque celui-ci se jette à corps perdu sur un « présent » qui ne cesse d'exhiber des signes désespérément muets. Telle est la mystérieuse ambivalence de la poésie, qui fabrique des textes aussi codés ou indéchiffrables que la réalité placée sous ses yeux. Son échec herméneutique se cristallise autour d'un « présent » qui est d'abord justement cette immédiate *présence* du Signe, livré dans un vertigineux apparaître-au-monde. Le « présent » pourrait se définir comme la donation d'un Signe sans signification. Serait-ce une exigence de la *modernité* que de prendre acte d'une telle donation ?

D'une certaine manière la réflexion de l'auteur aborde implicitement la question lancinante de la modernité poétique, véritable aporie conceptuelle et poncif de l'historiographie littéraire. Ne s'agit-il pas, au

demeurant, pour un poète, de toujours « écrire à la moderne » ? Mais cette formule précisément, due à Théophile de Viau, en 1623 (*Première journée*), relativise quelque peu l'idée selon laquelle la *modernité* poétique ne serait apparue que dans la seconde moitié du XIXe siècle. L'injonction programmatique de Théophile comporte d'ailleurs en elle-même sa propre limite, puisqu'elle exprime une sorte de désir contradictoire, en vantant les mérites du renouvellement et en sanctionnant un acte de conformité (écrire selon les normes du moment). C'est aussi pour ces raisons que la tâche d'embrasser « passionnément le présent » est vouée à l'échec. Comme l'écrivait Baudelaire, dont on fait parfois, avec paresse, un chantre de la modernité poétique, « la modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable » (*Le peintre de la vie moderne*). La modernité porte en elle-même sa propre péremption, victime de la logique implacable du passif : sitôt écrit, un texte n'est-il pas sitôt périmé ?

Ne faudrait-il pas alors plutôt comprendre le « présent » comme un acte de permanente actualisation, comme la mise en *présence* d'un monde en *représentation* ? Ce serait la poésie qui ferait émerger ce présent, et non l'inverse, quand bien même il importerait de représenter, non pas d'abord une présence présupposée, mais une absence hégémonique et envahissante. On se situerait ainsi dans une sorte de *mimesis* à l'envers, où permuteraient le *recto* et le *verso*. En cet échange se glisse à nouveau la question du sens, ou plutôt celle de son retournement paradoxal, car tel est bien l'étonnante affirmation de Prigent : l'insignifiance fait sens. Comment comprendre une pareille inversion ?

Le retournement du sens

Posture idéologique

Le point de vue exprimé par Prigent se fait l'écho des interrogations sur le langage, qui n'ont cessé d'alimenter le débat intellectuel au XXe siècle. Michel Foucault a maintes fois analysé cette prise de conscience obsessionnelle, soulignant l'incompatibilité désormais assumée entre le langage et la conscience de soi, expérience qui devait affecter toutes les formes prises par la culture occidentale. Dans l'ordre poétique, les épigones de Mallarmé furent légion, qui ont cultivé le ressassement complaisant d'un écart abyssal, d'un vide référentiel. L'impuissance dénominative a précisément conduit les poètes à souvent prendre la plume pour s'exprimer sur l'essence de la poésie. A-t-on jamais autant théorisé la poésie que depuis un siècle ? L'a-t-on jamais aussi gravement considérée, par l'adoption d'une posture métaphysique ivre de spéculations abstraites ?

Sans doute est-ce l'un des traits caractéristiques de la poésie « moderne » que de verser généreusement dans l'autocommentaire permanent et méta-poétique. Fussent-ils déniaisés et humblement convaincus de leur échec, les poètes se considéreraient volontiers comme des aristocrates de la plume, aux avant-postes de la créativité littéraire, à des années-lumière du *vulgum pecus*. On touche là d'ailleurs à l'un des aspects de la crise contemporaine de la poésie, qui attire si peu de lecteurs. Ne se condamne-t-elle pas elle-même, fièrement, à la confidentialité ou à l'ésotérisme ? Mais ne s'épuise-t-elle pas également dans la répétition, parfois lassante, de sa superbe impuissance ? Prigent évoque d'ailleurs le « meurtre de la poésie » (*A quoi encore bon des poètes ?*) : l'entreprise d'autodissolution reste à tout moment la prisonnière potentielle de son psittacisme stérile.

A vrai dire, les choses paraissent plus complexes, car la phobie du sens ne s'exprime pas sans une « pensée de derrière » (Pascal). Au fond, la protestation d'insignifiance ne s'énonce qu'en vertu du « sens du présent », qu'il convient de toujours montrer. L'insignifiance rend encore, malgré elle, hommage au Sens, qui demeure certes problématique et caché, inaccessible et lointain, mais qui n'a rien perdu de sa puissance attractive. « Très précisément, écrit Valère Novarina, chaque mot désigne l'inconnu. Ce que tu ne sais pas, dis-le. Ce que tu ne possèdes pas, donne-le. Ce dont on ne peut parler, c'est cela qu'il faut dire » (*Devant la parole*).

Pourquoi sacraliser l'insignifiance ?

Déjà en 1945, Roger Caillois dénonçait, dans *Les Impostures de la poésie*, une certaine outrecuidance abstraite, qui traitait par le mépris une poésie moins ambitieuse mais tout aussi digne d'éloges : « on peut douter qu'une poésie exempte de défaillances et de compromis, attentive à se choisir la substance la plus subtile et à la sublimer encore par une sévère distillation, soit, dans sa parfaite et comme immatérielle transparence, plus satisfaisante pour le cœur et pour l'esprit qu'un vaste poème plein de sentiments, d'idées et d'histoires, où la poésie, mal décantée, mal séparée, mal rassemblée, apparaît seulement de place en place, parfois imperceptible, parfois éclatante dans l'épaisseur et l'obscurité du tout ». Caillois réhabilitait ainsi des pans entiers du patrimoine poétique, toute une poésie du trop-plein

sémantique, qui plaide la cause de l'art poétique avec la même énergie que mobilise la répétition sans fin de ses échecs. Faudrait-il exclure Hugo du royaume des poètes, à titre de bouc-émissaire brillamment emblématique, sous prétexte qu'il fut un chantre de la plénitude du réel ou de l'histoire ? René Char revendiquera sans complexe une « connaissance objective du réel » (*Moulin premier*), que s'efforçait déjà d'embrasser ou de traduire le *De natura rerum* de Lucrèce.

Il existe en quelque sorte d'autres manières pour embrasser « passionnément le présent ». Dans la *Divine comédie*, Dante propose une lecture très ironique et grinçante de l'actualité politique de son temps, qu'il transfigure sur le plan surnaturel. Alors qu'au début de l'*Enfer*, il admire l'abondance poétique de son maître Virgile, ensorceleur lyrique qui « répand un si grand fleuve (*spandi di parlar si largo fiume*) », le jeune poète doit conquérir sa propre vision du monde, et « prendre un autre chemin », « par un sentier secret » (*Enfer*, chant I et X). Le poète affronte, non plus l'insignifiance, mais des excès de significances, en une expérience tout aussi douloureuse, celle-là même que devait exprimer à son tour Agrippa d'Aubigné dans les *Tragiques*, à propos de la France déchirée du temps d'Henri III. On pourrait aussi invoquer la convocation drolatique et irrévérencieuse de l'actualité avec laquelle joue Apollinaire dans *Alcools*, en particulier dans *Zone*. Par ailleurs, la « fuite des significations devant nos discours et nos croyances » ne concerne pas seulement une poésie du retrait herméneutique ; on la trouve par exemple, investie d'un sens religieux, dans la poésie liturgique d'un Claudel, sur le mode liturgique d'une parole fortement incarnée. Dans une optique chrétienne, Claudel scrute les « signes des temps », tout en se sachant dépossédé de leur secret : au Verbe seul appartient l'exégèse.

Une critique de la parole

On pourrait suggérer l'idée que les propos tenus par Prigent concernent essentiellement la parole humaine, même si le mode poétique y est considéré comme la forme privilégiée de cette parole. Toute parole en effet se confronte au présent et relève le défi de la signification ; elle « ne double pas le monde de mots, mais jette quelque chose à terre » (V. Novarina, *Devant la parole*). De ce point de vue, la poésie ne serait qu'une projection de mots, un balbutiement, un bégaiement conscient de son handicap. Ce télescopage entre parole et poésie fut particulièrement mis en lumière au temps de la Renaissance. L'œuvre de Rabelais développe longuement une telle problématique, avec un Panurge polyglotte, qui parle même le lanternois, avec Nazdecabre le sourd-muet, et naturellement à travers la parabole des paroles gelées et dégelées, épisode où l'on « voyait les voix sensiblement ». Prigent nous renvoie à une parole poétique qui se définit d'abord comme une voix, un son, un bruit, le « corps aéré de la voix », comme disait Montaigne. L'oral précède l'écrit et le *dégèle* en lui conférant son dynamisme. Inversement, un écrit poétique conserve la force d'une parole vive ou vivante. Dès lors, les signifiants sont presque toujours équivoques, d'une équivocité que Boileau qualifiait joliment de « bizarre hermaphrodite », et ils nous renvoient aux confins les plus étroits de notre propre nature, charnelle et spirituelle.

Sur les ruines du cratylisme s'élèvent maintes protestations contre la tyrannie du Sens, mais la rêverie passionnée sur les mots, quand bien même elle serait illusoire, reste une source de poésie, de création, d'inventivité. La lyre d'Orphée ou le « luth constellé » de Nerval continuent de vibrer ou de résonner, même après la mort du poète. La poésie épouse bien souvent la silhouette d'une litanie incantatoire, où les signifiés et les signifiants échangent leur propres valeurs. Ainsi chez Eluard, la série indéfinie des épithètes qui tournent en roue libre : « Nue effacée ensommeillée / Choisie sublime solitaire / Profonde oblique matinale / Fraîche nacrée ébouriffée » (*Poésie ininterrompue*). Une réalité frémissante de vie ne se laisse pas excommunier sans une farouche résistance. On assiste même, dans la poésie plus contemporaine, à une réhabilitation décomplexée des références au réel, qui misent sur les prestiges du symbolisme. Yves Bonnefoy joue cette partition dans *La longue chaîne de l'ancre* (2008) ; très récemment, il écrivait que la poésie restait « la mémoire, préservée par certains, de l'excès de la réalité sur le signe » (*L'inachevable*, 2010).

En prônant un sens dans l'insignifiance, le propos de Prigent nous suggère une riche interférence entre rhétorique et mystique, qui, toutes deux, se sont particulièrement ingénies à problématiser la nature paradoxale du langage poétique. Ronsard aimait à rappeler que « la poésie n'était au premier âge qu'une Théologie allégorique » (*Abrégé d'art poétique*). N'est-ce pas finalement la question d'un *altior sensus* qui serait ici implicitement convoquée dans le débat ?

Vers un *altior sensus* ?

Résurgences de la rhétorique

Une vision trop scolaire de la rhétorique tendrait à faire oublier le dynamisme de son questionnement sur l'efficacité du langage. De manière symptomatique, Aristote la définissait d'ailleurs, en

termes poétiques, comme « l'antistrophe de la dialectique », comme une technique qui n'entendait nullement se laisser enfermer dans le cercle rationnel des arguments. L'inadéquation des mots et des choses (*res et verba*) obsède la réflexion rhétorique, obsession que redécouvre, à frais nouveaux, la linguistique du XXe siècle. Prigent lui-même affirme que « Rhétorique est le nom d'une difficulté qui résiste à l'emportement du temps, à l'évanouissement désastreux des choses, des êtres, des pensées dans le temps » (*A quoi bon encore des poètes ?*). L'insignifiance agressive du monde ne serait-elle pas la cause finale de toute ambition rhétorique ?

Les grands rhétoriciens, comme Lemaire de Belges, jouaient précisément sur une onomastique folle, qui vidait les mots de leur contenu. Les « rimailleurs », ironisait Marot, riment toujours ailleurs. Les virtuosités de l'Ouvroir de Littérature Potentielle n'ont-ils pas réactivé cette tradition du XVe siècle ? Le calembour, le délire sur les étymologies, les contrepèteries, les quiproquos ont ainsi retrouvé droit de cité, pour suggérer toujours davantage un *altior sensus* dissimulé derrière l'écorce des mots. Dans son Art poétique, *Apologeticus de ratione poeticae artis* (1491), Savonarole polémiquait contre les poètes qui se croyaient investis d'une mission sacrée, qui s'estimaient justement des dispensateurs du Sens. Il écrivait qu'« il n'y a pas à proprement parler de science des mots. Ceux qui se prétendent poètes par la seule science des mots, mais en ignorant les traits essentiels de l'art poétique, se glorifient à coup sûr d'un titre faux ».

Il n'y a pas de science des mots ; ce sont plutôt les mots qui possèdent la science des choses, et qui échappent à l'emprise rationnelle, dès lors qu'ils sont remis en liberté. Quelque chose se cache toujours, que le poème projette en avant du sens. Cette antécédence du signifiant rapproche la poésie de l'énoncé oraculaire. Ne serait-ce pas avec un certain primitivisme atavique que la poésie contemporaine aurait renoué des liens, alors même qu'on l'accuse souvent de se perdre dans une sorte d'hermétisme quintessencié ? Le parti-pris des mots convertit la rhétorique en alchimie verbale. Ponge ne cède pas seulement à la provocation insolente, en plaidant la cause d'un Malherbe technicien et orfèvre du vers français : il rend hommage à l'artisanat laborieux d'un tâcheron de l'écriture.

Perplexités, complexités

On peut certes « affronter l'insignifiance » par dépit ou résignation, mais aussi par dérision, ou encore avec le secret espoir que la poésie trouvera finalement les moyens de « faire parler » les choses. Peu importent alors en effet les thèmes ou les images. Les idées, les sentiments n'ont pas à être canonisés ou ostracisés, sous prétexte qu'ils serviraient ou desserviraient la cause sacrée de la poésie. Peu importent également le ton ou la tonalité, l'orientation idéologique ou la culture ici ou là plus ou moins mobilisée par le poète. « Tu es pressé d'écrire, disait René Char, / Comme si tu étais en retard sur la vie » (*Le Marteau sans maître*). La poésie habite en plénitude ce décalage angoissant. Et « Nous imitons, horreur ! la toupie et la boule / Dans leur valse et leurs bonds ; même dans nos sommeils / La curiosité nous tourmente et nous roule / Comme un ange cruel qui fouette des soleils » (Baudelaire, *Le voyage*). En fin de compte, un Sens présumé, sous-entendu, hypothéqué, aléatoire, un sens toujours *plus élevé* et toujours plus fuyant accroît la perplexité du poète et la complexité du poème. Dans un de ses derniers textes, René Char évoquait, comme un objet de souffrance, « l'irréel intact dans le réel dévasté (...), leurs détours aventureux cerclés d'appels et de sang (...), ce qui fut choisi et ne fut pas touché (...), présent irréflecti qui disparaît » (*Dans la pluie giboyeuse*). L'atmosphère se fait ici pénombre ou crépuscule, clair-obscur mystique, irréel du présent rebelle à toute captation réflexive. On songe à ce que Mallarmé appelait « une présence de Minuit », alors que « sur la complexité marine et stellaire d'une orfèvrerie se lisait le hasard infini des conjonctions » (*Igitur*).

Les mots s'engouffrent dans les interstices du réel, opération qui provoque la joie pure de l'énonciation gratuite. Rilke ne peut retenir ce cri d'émerveillement : « Respire, toi l'invisible poème (*Atmen, du unsichtbares Gedicht*) ! » (*Sonnets à Orphée*, II, 1). On pourrait aussi alléguer à ce propos le poète contemporain Jean-Louis Chrétien, en particulier son recueil *Joies escarpées* (2001), où ses poèmes intitulés *Entre les paumes de la nuit* peuvent s'entendre comme des *psaumes* dans la nuit. La dimension vocale ou musicale de l'*altior sensus* confie à l'oreille les arcanes de la signification refusée à la simple raison raisonnante. Et l'on aurait tort d'interpréter ce phénomène comme un aveu d'anti-intellectualisme. L'un des textes majeurs du XVIIe siècle sur l'esthétique poétique, écrit par P. Nicole, coauteur de la *Logique de Port-Royal*, dresse le même constat : « C'est dans le son que nous faisons consister en premier lieu la beauté naturelle », et « nous le distinguons des mots en ce que, dans les mots, on considère la propriété et la force de leur signification » (*De vera pulchritudine et adumbrata, La vraie beauté et son fantôme*). C'est assez suggérer que la beauté d'un poème reste impondérable et indéfinissable. Si l'on utilise l'expression « beauté poétique », écrivait Pascal, c'est précisément parce qu'on « ne sait pas en quoi consiste l'agrément, qui est l'objet de la poésie » (*Pensées*, fr. 486).

La mystique des oxymores

Ainsi se trouve-t-on en face d'un double paradoxe réversible : la poésie proposerait à la fois un sens qui ne signifie rien et une insignifiance qui finirait par faire sens. Cette étrange logique, ou plutôt cet illogisme fondateur, emprunte son cadre au vocabulaire des mystiques. Denys l'Aréopagite parlait de « ressemblances dissemblables », concept qui risque de se révéler déterminant pour comprendre toute une théorisation de la poésie, depuis le temps où le personnage mallarméen d'Igitur vivait ses aventures rocambolesques.

C'est d'ailleurs à propos d'un poète mystique du XVII^e siècle, Cyprien de la Nativité, que Paul Valéry a formulé ses plus belles intuitions théoriques sur le renouveau de la poétique, qu'il professa magistralement au Collège de France. Bouleversé par la langue de ce religieux carme, traducteur de saint Jean de la Croix, il esquisse une définition de ce qu'il appelle une « certitude de poésie » : « Il faut et il suffit, pour qu'il y ait poésie certaine (ou, du moins, pour que nous nous sentions en péril prochain de poésie) que le simple ajustement des mots, que nous allions lisant comme l'on parle, oblige notre voix, même intérieure, à se dégager du ton et de l'allure du discours ordinaire, et la place dans un tout autre mode et comme dans un tout autre temps » (*Etudes littéraires, Cantiques spirituels*). Le « présent » échapperait-il à ce nécessaire déplacement ?

Embrasser passionnément le présent, et affronter son insignifiance, cela peut conduire aussi, en effet, selon une autre perspective, à entrer dans un « tout autre temps ». « Je n'ai plus de désarroi / Au pays des dissemblances / Je ne fais plus de différence / Entre vous et moi ». Ce quatrain, qui célèbre la dissolution du sujet et la perte des repères, fut composé par Madame Guyon. Il est extrait d'un poème qui est longuement cité et commenté par Valère Novarina dans son essai *Devant la parole* (p.99). Les mystiques ont toujours choisi instinctivement la poésie comme mode privilégié de la parole, sans doute parce que même les « noms pompeux » y sont « vides de sens et de choses ». Ces propos, si étrangement « modernes » ont pourtant été tenus par Bossuet (*Oraison funèbre d'Henriette-Anne d'Angleterre*). On pourrait grossir la liste de ces références troublantes, qui relativisent quelque peu un certain nombre de spéculations plus contemporaines. Achéons cependant par un dernier aveu d'impuissance langagière : « Et que sert-il d'exprimer les choses qui sont par les choses qui ne sont pas, tout autant que d'exprimer celles qui ne sont pas par celles qui sont ? ». Cette contemplation de l'insignifiance, au creux de la plus profonde nescience, se trouve dans un long poème en prose, l'*Epithalame*, écrit par un aveugle du XVII^e siècle, Jean de Saint-Samson.

Les propos de C. Prigent attirent l'attention sur la singularité de la poésie, parole par excellence, toujours en avant-première, aux avant-postes de toute réflexion sur le statut ou les pouvoirs du langage, au fondement de la *res literaria*. On a pu voir à quel point ils devaient être fortement replacés dans leur contexte historique, et remis « en situation ». Ils éclairent certains aspects de la production poétique contemporaine, qui se situe encore et toujours en aval de la réforme mallarméenne. Mais d'une part on perçoit les limites des engouements pour la théorie, qui risque à tout moment de s'enliser dans le ressassement narcissique, dans la sempiternelle ostension d'une absence ; d'autre part on ressent le désir de toujours asseoir la légitimité exceptionnelle du parler poétique. En cela Prigent renoue malgré lui avec la grande tradition des arts poétiques qui s'interrogeaient eux aussi sur la spécificité rhétorique d'une langue qui côtoyait l'ineffable.

Le constat d'échec s'avère donc partiel ; les Muses ont regagné les cimes du Parnasse à la faveur d'une austère palingénésie qui pouvait, de prime abord, les laisser désenchantées. Par ses mots, le poète convie ses lecteurs au spectacle permanent d'une énigme qui se donne en représentation. Quelque chose se profère sous l'écorce des signes, dans une ostension immédiate et claire obscure. La saisie du présent en serait la récompense, comme le serait aussi, par l'opportunité d'un *altior sensus* mystérieux, la nostalgie du futur.

Question A. Histoire de la langue (7 points)

1. La question de traduction (2 points) portait sur la première partie du texte soumis aux candidats. L'extrait était tiré du *Roman d'Eneas*, un roman antique qui reprend la matière épique de l'*Enéide* de Virgile en la coulant dans le moule du roman en vers et dans l'univers de référence médiéval, avec ses valeurs attendues. Le vocabulaire ne présentait pas de difficulté : les adjectifs *courtoise* et *preuz* (5), le substantif *barnage* (6) ou le verbe *norrir* (8) sont des termes usuels dans la littérature chevaleresque. L'étudiant de lettres qui a étudié un roman médiéval ou une chanson de geste au cours de sa licence les a forcément rencontrés. Les difficultés de traduction étaient très ponctuelles, liées à l'expression de l'intensité avec les adverbes *moult* (3, 6, 9), *par* (2) et la locution *a (grant) merveille(s)* (2, 7) ou encore à l'emploi du passé simple à valeur durative (1, 2, 4), qui concurrence encore dans cet emploi l'imparfait. La traduction permettait d'appréhender des éléments clés du portrait de Camille, figure de femme guerrière, une des célèbres *preuses*. La question de lexicologie permettait d'ailleurs de réfléchir à l'emploi d'un adjectif qui possède des valeurs différentes au masculin et au féminin dans ce contexte particulier.

- 1 La demoiselle s'appelait Camille,
Elle était extraordinairement belle
Et elle avait une force exceptionnelle ;
Il n'existait pas de femme égale en sagesse.
- 5 Elle était très courtoise, noble et sage,
Et avait en tous points de grandes qualités seigneuriales ;
Elle gouvernait sa terre de façon admirable,
Elle avait été élevée depuis toujours dans la guerre,
Elle aimait beaucoup la chevalerie
- 10 Et la soutint sa vie entière.

Remarques :

v. 1 : locution verbale : *avoir non* : « s'appeler, se nommer, avoir pour nom » ; v. 2 : *par* : l'adverbe à valeur intensive vient renforcer la loc. *a grant merveille* ; v. 3 : *estre de grant pooir* : l'infinitif substantivé a le sens de « force, énergie » ; la traduction par « pouvoir » n'est pas satisfaisante ; v. 4 : *savoir* : « sagesse » ; la traduction-calque « savoir » ne convient pas ; v. 5 : *preuz* : on peut mettre l'accent sur les valeurs guerrières dont fait preuve Camille et traduire par « valeureuse, vaillante » ou bien choisir le sème, plus probable, de la sagesse : « sage, noble », en voyant en l'adjectif un synonyme de *courtoise* et *sage* ; v. 6 : en raison de ses difficultés, la traduction de ce vers avait été fournie en note « elle avait en tous points de grandes qualités seigneuriales » ; v. 7 : *a merveilles* : loc. adverbiale « de façon étonnante, admirable » plutôt que « à merveille, très bien, excellemment » ; v. 8 : *norrie* : « élevée, éduquée » ; v. 10 : on peut comprendre *maintenir* au sens de « soutenir, protéger » ; mais aussi au sens de « conserver dans le même état, observer » en interprétant *la chevalerie* comme « l'ensemble des règles ou coutumes chevaleresques ».

2. Phonétique/graphie (1 point)

Les candidats peuvent utiliser au choix l'alphabet des romanistes ou l'API.

La question sur *o/ou* dans *moult* (v. 3) (< lat. *multum*) ; *norrie* (v. 8) (< lat. *nutrita*) ; *jour* (v. 17) (< lat. *diurnum*) invitait à réfléchir à l'origine phonétique de ces graphies concurrentes pour l'époque médiévale et à leur évolution en français jusqu'à la langue moderne. Il fallait

mettre en relation graphie et phonie dans une perspective diachronique, en ne réduisant pas la réponse à une juxtaposition d'analyses indépendantes sur chacun des mots proposés. Une réponse qui laisse de côté un des deux volets de la question (phonétique/graphie) ne saurait être jugée satisfaisante, tout comme une réponse qui ne prendrait pas en compte l'évolution de la manière de noter un son. Le candidat doit maîtriser les bases de la phonétique historique et notamment savoir déterminer les quantités étymologiques des voyelles latines et accentuer les étymons pour confronter les différents aboutissements d'un même phonème vocalique ou consonantique en fonction de ses caractéristiques propres, de sa position ou de son entourage. Les phonèmes doivent être clairement distingués de leurs notations graphiques. Enfin, la question ne doit pas être confondue avec l'évolution complète de mots qui se pratique encore à l'agrégation. Il fallait donc se concentrer sur la question posée, ici le son [u] et sa traduction graphique en français, ancien et moderne.

1. Dans les trois mots latins, il s'agit d'un [u] bref qui se transforme en [o] au III^e siècle (mutation vocalique d'aperture) : [mũltu] > [mɔltɔ] ; [diũrnu] > [dʒɔrnɔ] ; dans le cas de [nũtrĩta], le [u] long latin s'est abrégé en [u] bref, par dissimilation par rapport au [i] long qui le suit. Il s'est ensuite ouvert en [o], d'où [nɔtrita].

2.1. Dans le cas de *norrie*, ce [o] se trouve en position initiale. Il se ferme dans le courant du XII^e siècle en [u] : la prononciation est donc [nuriɛ]. La graphie du texte rappelle l'étape précédente (avant fermeture) : c'est une graphie conservatrice.

2.2. [mɔltɔ] présente la succession d'un [o] et d'un [l] antéconsonantique. Le [l] se vélarise au III^e siècle [mɔltu] et se vocalise au XI^e siècle, constituant une diphtongue de coalescence avec la voyelle [o] en précession : [mɔut]. Cette diphtongue se réduit ensuite à [u] : [mut]. Dans le cas de [dʒɔrnɔ], il s'agit d'un [o] entravé qui, lui aussi, se ferme en [u]. La prononciation est donc [dʒur].

Pour ces deux mots, le digramme *ou* transcrit le son [u], au lieu d'un simple *u*, qui correspond en français au son [y] qui n'existait pas en latin, ou d'un simple *o* qui correspond à [o] ouvert ou fermé. En effet, le français ne dispose pas de suffisamment de graphèmes pour ses phonèmes. Mais ce n'est pas la graphie la plus fréquente pour le mot *jour*, le plus souvent écrit *jour* en ancien français, à la différence de *mout* qui rappelle la diphtongue de coalescence. Dans la forme du texte *moult*, on note le maintien du *l* comme lettre quiescente (non prononcée), puisqu'à cette date il est vocalisé et a formé avec le [o] une diphtongue de coalescence qui s'est ensuite réduite. On trouve aussi des graphies *molt* ou *mout*.

3. Le digramme *ou* se conserve et se généralise en français moderne pour le son [u] : si *moult* a disparu de la langue, *nourrie* [nuri] et *jour* [ʒur] subsistent.

3. Morphosyntaxe (3 points)

a) **Relevez toutes les formes d'imparfait de l'indicatif du texte. Expliquez la formation et l'évolution jusqu'en FM de la forme *tenoit* (< **teneat*).**

1. Les imparfaits du passage

- Les formes en *-oi* sont à l'origine des formes d'imparfaits modernes en *-ai* : l'extrait ne comporte que des exemples à la P3, *estoit* (3, 21) verbe *estre* ; *demenoit* (6), verbe *demener* ; *tenoit* (7), verbe *tenir* ; *amoit* (13) verbe *amer*.
- L'imparfait héréditaire du verbe *estre* : P3 *ert* (5, 17)

L'imparfait de l'indicatif est un tiroir construit sur la base faible suivie du morphème démarcateur de tiroir (P1 P2 P3 P6 *oi* / P4 P5 *ï*) et du morphème de personne (*e/es/t/iens/iez/ent*). Le libellé n'impliquait pas une étude d'ensemble du tiroir. On attendait des étudiants qu'ils signalent les deux formes d'imparfait pour le verbe *être*. Ils devaient également préciser que tous les exemples relevaient de la P3.

2. Formation et évolution de la forme *tenoit*, du latin **teneat*

Remarques générales (non attendues, bonifiées) : l'imparfait de l'indicatif est un tiroir héréditaire issu de l'imparfait latin, avec la généralisation d'un des types désinentiels du latin, celui des verbes en *-ere*, qui faisaient leur imparfait en *-ēbam, -ēbas, -ēbat, -ebāmus, -ebātis, -ēbant*. Ce type s'est imposé au détriment d'autres types, en *-ābam, -ībam, ou -ībam*. Dans le cas du verbe *tenoit*, c'est le type phonétique. Tous les exemples du texte appartenaient au même type que *tenoit*, à l'exception de l'imparfait ancien *ert*, qui remonte à l'imparfait latin *erat*.

La forme **tenéat* présente une désinence écrasée, *-éat*, à la place de la forme étymologique *-ēbat*, par analogie avec les verbes qui, comportant déjà la labiale [b] dans leur base, comme *habébat*, ont perdu par dissimilation le [b] de la désinence, d'où **habéat*. La voyelle tonique [e] est longue par nature.

Nous retracerons les principales transformations qui affectent la forme **tenéat* jusqu'à la forme attestée en FM *tenait*, en distinguant deux grandes périodes :

1. Du latin vulgaire à l'ancien français

LV *ten-é-a-t* > AF *ten-oi-t*

[ten]- : base faible du verbe qui est aussi la base de l'infinitif avec une voyelle [e] initiale qui se transforme au XI^e siècle en [e̞] qui ne se nasalise pas.

[e] long tonique libre en latin, devenu [e] fermé avec le bouleversement du système vocalique, se diphtongue au VI^e siècle en [ei], qui évolue à l'époque littéraire en [oi], puis [ue] (XII^e siècle).

[a] final devient [e̞] au VII^e siècle, mais, à la différence de ce qui se passe en P1 et P2, s'amuit devant [t] final qui se maintient.

Enfin [t] final se maintient dans la prononciation et la graphie jusqu'au XIII^e siècle.

2. De l'ancien français au français moderne

La base *ten-* reste identique dans la graphie, à partir du MF [e̞] se labialise en [œ] ; dans certains cas, il y a eu modification de la base, ainsi *am-* a été remplacée par la base *aim-* (*amoit* devenu *aimoit*), mais lorsque l'alternance est conservée à l'indicatif présent, comme pour le verbe *venir* (*vien* / *ven*), c'est la base faible qui continue d'être utilisée à l'imparfait, comme dans les futurs ou encore à l'infinitif.

Le morphème démarcateur *oi-* continue d'être graphié ainsi jusqu'au XVIII^e siècle malgré une évolution phonétique importante. En effet la diphtongue [ue̞] aboutit après bascule de l'accent au XIII^e siècle à la prononciation [we̞]. La prononciation du digraphe se fige alors en langue

soutenue, tandis qu'en langue populaire, l'ouverture se poursuit jusqu'à [wa]; une autre évolution est attestée, celle qui aboutit à la disparition de la semi-consonne, selon le type *roide* > *raide* : [wɛ] > [ɛ]; c'est cette évolution qui l'a emporté entre le XIV^e et le XVI^e siècle pour les désinences verbales d'imparfait et de conditionnel, avec maintien de la graphie conservatrice *oi*. Le remplacement de la graphie *oi* par *ai*, plus conforme à la prononciation en *e* ouvert, est officialisé par le *Dictionnaire de l'Académie* en 1835.

Le morphème de personne *t* n'est plus prononcé à partir du XIII^e siècle en position finale (il est prononcé en liaison), mais se maintient dans la graphie jusqu'en FM, d'où la forme *tenait* prononcée [tœne].

- b) Identifiez les formes *alast* (v. 19) et *entrast* (v. 20) et expliquez leur valeur contextuelle

1. Identification

Les deux formes sont des P3 au subjonctif imparfait des verbes *aler* et *entrer*, verbes en *-er* qui construisent leur subjonctif imparfait sur la base faible, soit la base de l'infinitif du verbe : *al-* et *entr-*, suivie de la voyelle « thématique » [a], du morphème démarcateur [s] et du morphème de personne 3 [t] : *entr-a-s-t*.

Le morphème démarcateur [s] apparaît sous des réalisations graphiques différentes selon la personne : un seul *s* en P3, *ss-* aux autres personnes ; la voyelle « thématique » dépend du type de verbe, et notamment de la base du passé simple ; à côté du type en *-a*, représenté ici, il existe deux autres types, en *-i* (*dormir* → *dormist*) et en *-u* (*devoir* → *deüst*).

À la P3, le morphème [s] a disparu de la prononciation dès l'époque médiévale (XII^e siècle), mais se maintient dans la graphie jusqu'à l'adoption au XVIII^e siècle de l'accent circonflexe sur la voyelle précédente, d'où *entrast* → *entrât* et *alast* → *allât*.

Pour les verbes en *-i* et *-u*, seule la présence de l'accent circonflexe à la P3 du subjonctif imparfait permet de différencier à l'écrit les formes de P3 du passé simple et du subjonctif imparfait : *fit* vs *fît* ; *dut* vs *dût*. Pour les verbes du premier groupe, s'ajoute à l'accent circonflexe la présence du *t* final : *alla* vs *allât*.

2. Valeur contextuelle

*Le jour ert roys, la nuit roÿne ;
ja chamberiere ne meschine
environ lui le jour n'alast
ne la nuit nulz homs n'i entrast
ens en sa chambre ou ele estoit*

Le récit est au passé, comme le rappellent les deux imparfaits (*ert/estoit*) qui encadrent les vers 19-20 comportant les deux subjonctifs imparfaits à commenter (*alast/entrast*) ; ces derniers se trouvent dans deux propositions indépendantes négatives coordonnées par *ne*. Le subjonctif imparfait en emploi assertif, hérité du plus-que-parfait latin, cumule en AF les valeurs traditionnellement répertoriées sous le nom de potentiel, d'irréel du présent et d'irréel du passé. Ici, il s'agit d'une valeur d'irréel du passé, qui est traduite en FM par le conditionnel passé – c'est-à-dire un temps virtuel orienté en direction du passé dont on refuse la possibilité.

Il faut noter, que déjà dans la prose du XIII^e siècle, le subjonctif imparfait est concurrencé dans cet emploi par le subjonctif plus-que-parfait qui marque spécifiquement l'irréel du passé. Dès l'AF, ces formes de subjonctif sont également en concurrence en phrase assertive avec les

formes en *-roit*, de formation romane. L'emploi du subjonctif imparfait et plus-que-parfait avec une valeur assertive est encore attesté en français classique ; le recul de l'imparfait dès le XVI^e siècle devient net au XVII^e siècle ; en revanche, le plus-que-parfait du subjonctif se maintient dans un tel emploi en registre soutenu jusqu'en français contemporain.

4. Lexicologie (1 point)

Tous les éléments qui suivent ne sont pas bien évidemment attendus en temps limité ; les candidats devaient surtout expliquer le sens contextuel et les sens médiévaux, en s'appuyant sur l'étymologie (notion d'utilité) et en distinguant les catégories (substantif, adjectif et adverbe) ; on pouvait attendre également quelques remarques sur l'évolution de *preu*, en particulier le caractère archaïque de l'adjectif en FM (*preux chevalier*) et la transformation phonétique et sémantique qui conduit à l'adjectif *prude*, et que l'on retrouve dans le dérivé ancien *preudhom*, devenu *prudhomme*.

Sens en contexte : le mot *preuz* (v. 5) est un adjectif qualificatif épïcène, féminin singulier, qui caractérise une femme, Camille. On notera qu'il est employé avec deux autres adjectifs *courtoise* et *sage*, auxquels il est coordonné, car cette place peut donner un indice quant à son sens contextuel. Si l'adjectif *preu*, en effet, a été appliqué à l'origine aux vertus guerrières (en signifiant « pourvu des qualités chevaleresques, valeureux, vaillant, courageux, intrépide »...), il reçoit ensuite un sens moral élargi, conforme à l'idéal chevaleresque. Il devient ainsi un quasi-synonyme d'autres adjectifs comme *sage*, *debonnaire*, *large et cortois*. L'auteur joue avec la polysémie du terme pour qualifier le personnage de Camille qui présente, bien qu'elle soit une femme, toutes les qualités guerrières attendues chez un chevalier, et pour cause puisqu'elle est une véritable amazone.

Étymologie du mot : le mot *preu* est attesté en tant que substantif dès le XI^e siècle. Il est issu de la forme neutre **prode* du latin tardif **prodīs* (subst. : « avantage, profit, gain »/ adj. : « utile, avantageux »), qui appartenait à la locution verbale **prode est*, elle-même issue de la disjonction du verbe impersonnel latin *prodest* : « il est utile ».

Évolution sémantique

En ancien et moyen français, le terme peut avoir trois natures (substantif, adjectif ou adverbe) :

- substantif : courant jusqu'au XV^e siècle, son sens principal est « profit, bénéfice, bien, avantage ». Il est employé dans différentes expressions telles que *avoir preu* : « tirer profit » ; *torner a vostre preu* : « tourner à votre profit, à votre avantage » ; *por vostre preu* : « pour votre avantage ».
- adverbe de quantité : il apparaît sous la forme *prou* et signifie « beaucoup, assez, suffisamment ». On le trouve aussi employé comme forclusif de la négation atone *ne...preu*, au sens de « ne ... guère ».
- adjectif, il peut signifier « utile, avantageux » comme son étymon, mais le plus souvent c'est un adjectif mélioratif qui fait référence au courage guerrier (« brave, courageux... ») ou/et à la sagesse morale (« sage, noble »). Le rapport d'opposition que la *Chanson de Roland* laisse deviner entre les deux adjectifs a donc tendance à décroître (*Rolanz est pruz et Oliviers est sages*). Au XIV^e siècle apparaît la forme *preuse*, forme féminine non épïcène de l'adjectif et substantif féminin: le motif des *Neuf Preuses*, toutes issues de l'histoire et de l'Antiquité païenne (Sémiramis, Penthésilée...), est attesté à la fin du XIV^e siècle d'abord chez Jehan Le Fèvre (*Le Livre de Léesce*), puis dans deux ballades d'Eustache Deschamps (*Il est temps de*

faire la paix, 1387 ; *Si les héros revenaient sur terre ils seraient étonnés*, 1396). Les *Preuses* font pendant aux *Neuf Preux* créés par Jacques de Longuyon dans les *Vœux du Paon* en 1312.

Paradigme morphologique :

Le substantif *proesse* (*prouesse*) : « vaillance, exploit guerrier » (rattaché au sème guerrier)

Le substantif et adjectif *preudom* (rattaché plutôt au sème de la sagesse)

Le substantif et adjectif *prodefemme* (XII^e siècle) : « femme sérieuse et de mérite »

Évolution postérieure

Le substantif est remplacé, dès le XV^e siècle, par des termes tels que *profit*, *gain* ou *bénéfice* ; l'adjectif *preu* décline au bénéfice d'adjectifs comme *courageux*, *hardi*, *vaillant*.

Au XVII^e siècle, Furetière qualifie l'adjectif *preux* de « vieux mot qui signifioit hardy et vaillant », mais on continue à le trouver employé dans un contexte littéraire au sens de « brave » (Hugo, *Odes et Ballades, Quiberon*, 1828 : « On dit que, de nos jours, viennent, versant des larmes, Prier au champ fatal où ces preux sont tombés, Les vierges, les soldats fiers de leurs jeunes armes »).

Au XVII^e siècle apparaît cependant l'adjectif et substantif *prude* qui provient, après altération vocalique sous l'influence de *prudent*, de l'ancien français *preudom* (*prudhomme*), *prodefemme*. La valeur laudative originelle n'a pas résisté à la pièce de Scarron (*La fausse prude*, 1651) et à l'antipréciosité ; le substantif est désormais réservé aux femmes avec une valeur péjorative : « personne qui fait la modeste » (1656), puis « femme d'une réserve excessive ou affectée quant aux mœurs ou à la bienséance ».

Preux, comme substantif ou adjectif, est devenu un terme historique qui se réfère à la chevalerie médiévale.

En tant qu'adverbe, *prou* reste usuel jusqu'à la moitié du XVII^e siècle (Vaugelas). Il subsiste cependant dans les expressions *peu ou prou* et *ni peu ni prou*.

Questions B : Étude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (7 points)

B.1. Orthographe et morphologie (2 points). Étudiez les marques de l'accord du verbe du point de vue graphique et phonique depuis « Les gens » jusqu'à « dix-neuf ans. » (l. 18-19).

La question d'orthographe et morphologie de cette année permettait de vérifier la maîtrise d'une notion élémentaire et primordiale pour les futurs enseignants, celle de l'accord du verbe. Le jury a été surpris de la médiocrité globale des copies dans cette partie de l'épreuve, et souhaite en rappeler quelques principes.

Si l'émiettement apparent du barème peut expliquer le relatif délaissement de cette question, on attirera l'attention sur le fait qu'il ne s'agit pas de faire long, mais **précis**. Inversement, trop de candidats se sont égarés dans des développements diffus. Le traitement de cette question a ainsi souffert d'une double défaillance, de méthode d'une part, des connaissances éprouvées d'autre part.

Comme l'a déjà fait le Rapport de jury de la session 2011, on insistera sur la nécessité de répondre à cette question par un **traitement synthétique et organisé**, qui suppose :

- 1) une **introduction**, proposant une – véritable – définition de la notion donnée à étudier ;
- 2) un **traitement ordonné des occurrences**, selon un critère de classement explicité ; la juxtaposition linéaire d'observations sur chaque forme considérée indépendamment est à bannir.

Seule cette démarche permet de satisfaire à la **perspective comparative**, propre à cette question, qui s'exerce à deux niveaux : comparaison entre les différentes formes concernées, et comparaison entre système écrit et système oral (voir Rapport de jury 2011). Ce dernier aspect, explicité dans l'intitulé qui invite à une étude « du point de vue graphique et phonique », entraîne une troisième exigence :

- 3) la **transcription phonétique** des occurrences étudiées au moyen de l'API (Alphabet Phonétique International), ou bien de l'alphabet des romanistes.

Ces trois points de méthode constituent des **attendus**, et non de simples conseils : à ce titre, l'absence d'introduction (i.e. de définition liminaire), de classement, et / ou de transcription phonétique, a été systématiquement pénalisée.

L'identification complète des formes verbales à traiter faisait également partie des attendus. Trop largement constatée dans les copies, la **méconnaissance du passif** semble refléter une propension plus générale : le jury attend des candidats des sessions à venir qu'ils consolident leur savoir sur les formes verbales et constructions passives. Moins répandue mais tout aussi inquiétante : la difficulté à reconnaître les **temps composés du verbe**, compétence pourtant élémentaire au niveau requis pour le concours. Ces lacunes ont entraîné nombre de candidats à n'envisager qu'une partie des formes concernées – auxiliaires seuls ou participes seuls. Dernier défaut récurrent : l'absence ou la déficience d'une **terminologie adéquate** : rappelons aux candidats qu'il ne s'agit pas de plaquer un « jargon » utilisé sans discernement, mais de témoigner du maniement correct d'une terminologie précise, et de leur capacité à l'explicitier.

Définitions. On appelle **accord** le phénomène de distribution des marques catégorielles du nom hors de celui-ci, que l'on étudiera ici dans les formes verbales. Le **verbe** varie selon des catégories morphologiques marquées par les désinences associées à son radical. Seules les **marques de personne et de nombre**, ainsi que la variation en **genre** (qui concerne uniquement le participe passé), sont imposées par l'accord du verbe avec son sujet, éventuellement avec son COD (dans le cadre des règles de l'accord du participe passé). Ces marques relèvent à l'écrit des **morphogrammes grammaticaux**, c'est-à-dire des notations de morphèmes qui s'ajoutent au radical d'un mot pour en indiquer la flexion, et qui généralement ne sont pas réalisées à l'oral en dehors de la liaison.

Corpus. Il y avait 3 formes verbales à étudier : (a) « avaient connue » [avɛkɔny], indicatif plus-que-parfait de *connaître* ; (b) « ont été impressionnés » [õteteɛpresjɔne], indicatif passé composé passif de *impressionner* ; (c) « ont revue » [õrɔvy], indicatif passé composé de *revoir*. Ces 3 verbes sont conjugués à la 3^e personne du pluriel (ou rang personnel 6) et présentent une forme composée associant un auxiliaire (de temps ou de voix) à un élément auxiliaire, le participe passé.

Plan. On étudiera ici d'abord les marques de l'accord de l'auxiliaire avec le sujet (1.) puis celles de l'accord du participe passé (2.). D'autres plans étaient possibles et recevables : distinguant marques écrites (1.) puis orales (2.), ou, de manière plus élaborée, envisageant successivement l'absence d'accord (1. : « été »), le marquage uniquement graphique mais non phonique (2. : « avaient », « connue » et « revue », « impressionnés ») et enfin le marquage graphique et phonique (3. : cas de « ont »).

1. L'accord de l'auxiliaire avec le sujet :

Par définition, le verbe conjugué à un mode personnel s'accorde avec son sujet **en personne et en nombre** ; dans les formes composées du verbe, c'est l'auxiliaire qui porte les informations grammaticales et prend donc les marques de l'accord.

— Dans « avaient (connue) » (a), l'auxiliaire de temps *avoir* à l'imparfait de l'indicatif s'accorde avec le sujet « qui », pronom relatif qui transmet les caractéristiques de son antécédent « les gens », groupe nominal (GN) masc. pluriel. **À l'écrit**, la désinence personnelle *-ENT* (qui suit la désinence temporelle *-AI-*, morphème de l'imparfait) est la marque de la 3^e personne du pluriel. **À l'oral**, *-ENT* n'a pas de valeur phonique (en l'absence de liaison devant voyelle). La forme de la 3^e personne du pluriel à l'imparfait est ainsi homophone des trois formes du singulier : l'oral ne connaît qu'une forme verbale unique [avɛ] pour les formes écrites *avais / avait / avaient* et ne distingue donc pas les rangs personnels 1, 2, 3 et 6.

— Le cas de « ont » (b et c). L'auxiliaire de temps *avoir* au présent de l'indicatif construit le passé composé de l'auxiliaire de voix *être* dans « ont été impressionnés » (b), dont le sujet est le GN masc. pl. « les gens qui (...) en France » ; et du verbe transitif *revoir* dans « ont revue » (c), dont le sujet est le pronom personnel « ils », masc. pl. **À l'écrit**, *ont* est une forme monosyllabique synthétique ou **amalgamé** (voir *GMF* 2009, p. 892), qui marque globalement le rang personnel 6 : elle est inanalysable (on ne peut séparer radical et désinence), bien qu'on y reconnaisse le *-T* caractéristique de la 3^e personne. On peut considérer *ont* comme logogramme, dans la mesure où le *-T* permet de distinguer la forme verbale de son homophone hétérographe, le pronom personnel indéfini *ON*. **À l'oral**, [ɔ̃] suffit à identifier globalement le rang personnel 6 dans la conjugaison de *avoir*. On notera qu'en (b), la liaison devant voyelle dans « ont été » [ɔ̃tete] apporte un marquage supplémentaire, donnant au *-T* final une réalisation phonique.

2. L'accord du participe passé :

Forme adjectivale du verbe, le participe passé prend les **marques du genre et du nombre**, selon des contraintes déterminées par l'auxiliaire qui le précède :

2.1 - Après l'auxiliaire avoir :

— Le participe passé du verbe *être* (*été*), présent dans « ont été impressionnés » (b), ne s'accorde jamais : il est **invariable**.

— Le participe passé des verbes transitifs ne s'accorde ni avec le sujet, ni avec le COD postposé ; il s'accorde avec le COD uniquement si celui-ci est antéposé. Tel est le cas des occurrences (a) et (c). Le COD pronominal de ces deux verbes est normalement antéposé : *me* est la forme complément du pronom personnel de la 1^{ère} personne du singulier. L'accord en genre est déterminé en discours conformément au référent visé, ici féminin. Le participe passé prend donc les marques de nombre et de genre correspondantes : **à l'écrit**, le morphogramme *-E*, marque du féminin, suit la désinence du participe passé (voyelle *-U* pour ces verbes de la 2^e classe : *connu-E*, *revu-E*) ; **à l'oral**, dans [cony] et [rɔvy], il n'a pas de valeur phonique après voyelle (« e muet ») : le genre n'est donc pas marqué à l'oral.

2.2 - Après l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde avec le sujet.

Dans « (ont été) impressionnés » (b), le participe passé auxilié de cette forme passive s'accorde avec le sujet, le GN masc. pl. « Les gens (...) ». Le masculin étant un genre non marqué, seul le nombre se manifeste par un morphème spécifique : **à l'écrit**, le morphogramme *-S*, désinence du pluriel, s'adjoint à la désinence régulière du participe passé des verbes de la 1^{ère} classe, *-É*. **À l'oral** en revanche, comme souvent, la marque du pluriel n'est pas réalisée (« -s muet »).

B.2. Lexicologie (2 points). Étudiez « enchante » (I. 8) et « vieillissement » (I. 16).

Conseils généraux

La question de lexicologie n'ayant pas connu de changement, la consultation des rapports des années précédentes est toujours vivement recommandée. Voici néanmoins quelques rappels sur les objectifs de l'exercice et la méthode. Les candidats doivent faire preuve de leur compétence lexicologique en fournissant plusieurs types d'informations à propos des mots qui leur sont proposés. Il leur faut mobiliser les connaissances générales de morphologie et de sémantique lexicales acquises durant leurs études et montrer leur aptitude à discerner le sens précis que ces mots prennent dans le contexte où ils sont employés.

Après des informations sur l'identité du mot (partie du discours et catégories grammaticales) et sa fonction grammaticale dans la phrase, la partie morphologique est consacrée à l'analyse en morphèmes (pour les mots complexes construits), en morphèmes et formants (pour les mots complexes non construits), les mots simples étant inanalysables. L'analyse du sens du mot en langue découle de cette analyse en

morphèmes pour les mots complexes construits, mais au cours du temps beaucoup de mots voient leur sens s'infléchir et devenir complexes non construits (le sens n'est plus strictement compositionnel), avec ou sans polysémie. Les diverses acceptions doivent être données, en tenant compte de l'époque du texte pour éviter des anachronismes. Les mots de la même famille dérivationnelle peuvent être utilisés pour préciser les différentes acceptions. Enfin, du fait de son cotexte particulier dans l'emploi à analyser, le sens du mot peut présenter une singularité par rapport au « sens habituel ». Les candidats sont invités à examiner les tensions qui peuvent se manifester entre le sens en langue et le sens en contexte, en particulier avec les liens qui peuvent se tisser avec d'autres mots de l'extrait (combinatoire particulière, répétition du même mot, présence de mots apparentés morphologiquement, présence de synonymes, d'antonymes, appartenance à un champ notionnel saillant dans l'extrait, etc.).

1) « enchante » I. 8

Enchante est une forme verbale de 1^{re} personne du singulier du présent de l'indicatif dans une construction pronominale (*je m'enchante*) du verbe *enchanter*. Elle constitue le noyau de la proposition subordonnée relative « où je m'enchante ».

Morphologie

La forme est morphologiquement analysable en trois segments : le morphogramme -e de 1^{er} personne du singulier, le radical *chant* (verbe *chant-er* et nom *le chant*) dont le signifié n'est pas perceptible synchroniquement dans *enchanter*, et le formant *en-* dont il est difficile de dire que c'est un morphème préfixal dans la mesure où ne peut lui être attribué le sens du préfixe *en-* du français (« entrée dans les limites d'un espace déterminé, acquisition d'un état, d'une qualité nouvelle ou création d'un nouvel espace » d'après le TLF). Dès lors on peut parler de mot complexe non construit. De fait ce verbe n'est pas fabriqué avec des morphèmes français mais hérité du latin *incanto, as, are*.

Sens en langue

Le sens n'est pas compositionnel, déductible des segments isolables distributionnellement. Le verbe *enchanter*, avec les dérivés *enchanteur, enchantement*, évoque une opération magique qui transforme quelqu'un ou une réalité (souvent terne voire difficile). Ce verbe est souvent employé de manière hyperbolique pour indiquer une grande satisfaction (« j'ai été enchanté de mon séjour »). Puis l'aspect merveilleux, féerique et même l'intensité de la satisfaction disparaissent dans l'emploi comme formule de politesse : « Enchanté » / « J'ai été enchanté de vous rencontrer »).

Sens en contexte

La construction pronominale réfléchie réflexive du texte est originale du fait de sa rareté en français contemporain : l'enchanteur est normalement distinct de l'enchanté et *s'enchante de* au sens de « tirer un grand plaisir à » n'est plus guère usité. Cette acception peut être présente dans le contexte : la narratrice se plaît à se rappeler cette image mais la construction syntaxique avec le pronom relatif *où* (et non *dont*) ne plaide pas en sa faveur. La progression des trois verbes de la phrase, *plaît, reconnais* et *enchante*, le qualificatif *émerveillante* de l'image évoquée dans la phrase précédente et la construction syntaxique (*où* plutôt complément circonstanciel que COI) conduisent à penser qu'il ne s'agit pas ici d'une simple satisfaction, narcissique, mais d'une opération plus importante et de type magique où l'évocation de l'image d'elle-même provoque chez la narratrice une sensation intense, liée à la connaissance de son identité profonde, d'autant plus qu'elle a la conscience d'être seule à la voir et qu'elle n'en a jamais parlé.

2) « vieillissement » I. 16

Vieillessement est un nom commun masculin employé au singulier (comme le plus souvent, le pluriel *les vieillissements* semblant peu fréquent), actualisé par le déterminant démonstratif *ce* et caractérisé par le complément du nom *de mon visage* (génitif subjectif : le visage vieillit). Ce groupe est le contrôleur de l'infinitif *s'opérer* après le verbe de perception *j'ai vu* (certains parlent alors de sujet de la proposition infinitive) ou, analyse alternative, est le COD de *j'ai vu* et l'infinitif *s'opérer* son attribut.

Morphologie

Il s'agit d'un mot complexe construit formé de l'adjectif *vieil* (allomorphe de *vieux*) comme radical, converti par simple ajout de marques flexionnelles verbales en verbe (*vieillir*) qui à son tour sert de base à la construction du nom par suffixation, avec le suffixe *-ement* qui s'ajoute à la base verbale allongée *vieilliss-* (présente au participe présent ou à l'indicatif imparfait pour les verbes du second groupe).

Sens en langue

Le sens est compositionnel : le vieillissement est « le fait de devenir vieux ». Il s'agit d'un nom

d'action qui exprime essentiellement un processus mais qui peut aussi renvoyer au résultat de l'action. C'est une transformation qui affecte les êtres vivants jusqu'à leur mort, et aussi, par extension, des inanimés, quand ils sont en voie d'obsolescence.

Sens en contexte

Le nom d'action du texte entre dans tout un réseau lexical de l'âge : une première occurrence de ce mot figure à la ligne 13 (le début du processus est « brutal »), des formes du verbe qui sert de base, *vieillir*, sont présentes aux lignes 10 et 20, l'adjectif *âgée* figure au tout début du texte et l'adjectif antonyme *jeune* est employé quatre fois dans cet extrait (lignes 3, 4 et 12, et dans le nom composé *jeune femme* ligne 4). La deuxième occurrence de *vieillesse*, à la ligne 16, met l'accent sur la durée du processus, qui n'est pas pris dans sa globalité – qui aboutit au résultat qui est celui du visage de la narratrice au moment où elle écrit –, mais qui correspond à l'observation consciente de toutes les transformations progressives, quotidiennes qui affectent son visage. Cet aspect duratif est renforcé par la comparaison hypothétique (à l'irréel) avec le « déroulement d'une lecture » : chaque (nouveau) signe est identifié et analysé.

B. 3. Morphosyntaxe (3 points). Étudiez les pronoms personnels à partir de “Il me semble” (l. 11) jusqu’à “d'une lecture”(l. 17).

L'étude des pronoms personnels [PP] est un sujet de morphosyntaxe des plus classiques : on renverra les candidats aux ouvrages et aux enseignements qu'ils ne manqueront pas d'avoir à disposition à ce sujet, pour insister ici davantage sur la méthodologie ou les défaillances régulièrement constatées, et clarifier l'analyse de certaines occurrences au cours du corrigé.

La question de morphosyntaxe appelle une **étude classée des occurrences**, précédée d'une **introduction théorique** définissant et problématisant la notion à étudier. Ont donc été pénalisées les copies présentant un simple relevé linéaire, non classé ou très insuffisamment classé, ou encore un relevé « sec », dépourvu de commentaire. Inversement, ont été valorisés les efforts d'analyse, de justification ou de nuance, pour commenter le fonctionnement syntaxique ou sémantique de telle ou telle occurrence.

Pour ce qui est de la maîtrise des savoirs fondamentaux : il va sans dire que toute confusion de catégorie (entre pronom et déterminant...) est rédhitoire ; et que les copies présentant des relevés d'occurrences lacunaires – 15 occurrences étaient ici à examiner – en sont lésées d'autant. On soulignera d'emblée les points suivants :

— L'étude des pronoms personnels implique la **prise en compte des « formes mixtes » ou « frontières »** que sont le *pronom personnel indéfini ON*, les *pronoms personnels adverbiaux EN et Y*, et enfin le *pronom impersonnel IL*, dont l'identification complète est requise. Du reste, les futurs candidats devraient une fois pour toutes faire la distinction terminologique et théorique entre ce qui relève de l'*indéfini (ON)* et ce qui relève de l'*impersonnel* (concernant ce *IL* homonyme du pronom représentant).

— Le pronom personnel *me* est régulièrement victime d'une confusion fâcheuse : pour être un déictique de rang 1, il n'en est pas pour autant systématiquement « pronom réfléchi »... À la différence des PP de 3^e personne qui disposent d'une forme réfléchie spécifique *se*, la 1^{ère} et la 2^e personnes ne disposent que d'une forme complément unique *me* et *te*, qui peut être employée comme PP non réfléchi (*tu me vois, je te vois*), OU comme PP réfléchi (*je me vois, tu te vois*).

— Enfin, le jury serait reconnaissant aux futurs candidats de cesser de confondre *élision* et *ellipse* : l'**élision** est un fait de phonétique et de morphologie (« l'élision de *je* devant voyelle », « *j'* est la forme élidée de *je* devant voyelle »), tandis que l'**ellipse** est un fait de syntaxe (« la coordination de 2 verbes autorise l'ellipse, i.e. la non-répétition, du pronom sujet devant le second verbe : *Il entra et Ø sourit .* »).

Introduction et définitions (ces dernières sont attendues en introduction ou en cours d'étude).

Traditionnellement définis comme « substituts du nom », les pronoms sont des mots grammaticaux aptes à assumer toutes les fonctions syntaxiques du groupe nominal [GN]. La sous-classe des pronoms personnels [PP] regroupe les pronoms qui marquent la **personne grammaticale** (ou rang personnel) et qui permettent de désigner les êtres qui parlent (*locuteur*, 1^{ère} personne), à qui l'on parle (*allocutaire*, 2^e personne) et ce dont on parle (*délocuté*, 3^e personne). En fonction sujet, les PP sont les supports de la conjugaison en personne du verbe.

Cette sous-classe présente toutefois une triple hétérogénéité morphologique (a), sémantico-référentielle (b), et syntaxique (c) :

a) Les PP sont des morphèmes monosyllabiques tous hérités du latin, dont la morphologie riche et complexe forme système dans la langue française. Aux PP dits « purs » sont associées des formes « mixtes » dont le fonctionnement syntaxique est analogue : le pronom personnel indéfini *on*, les pronoms personnels adverbiaux *en* et *y*, enfin le pronom *il* impersonnel.

b) On distingue généralement deux principaux types de fonctionnement sémantique, selon la façon dont ces pronoms identifient leur référent.

— La référence est **déictique** (ou exophorique) quand le référent est identifié directement dans la situation d'énonciation (ou, plus largement, **dans le contexte extra-linguistique**) : c'est le cas des PP de 1^{ère} et 2^e personne, qui désignent au sens strict les personnes de l'interlocution. Ces pronoms sont dits déictiques ou nominaux : ils ne « remplacent » jamais un substantif (même s'ils en sont un équivalent syntaxique par définition) mais partagent l'autonomie du nom propre (sur le plan de leur fonctionnement référentiel).

— La référence est **anaphorique** (ou endophorique) quand le référent est identifié indirectement à l'aide d'un élément présent dans le texte (c'est-à-dire **dans le co-texte linguistique**), appelé antécédent : c'est le cas des PP de 3^e personne, qui désignent un tiers (qui n'est pas forcément une « personne »). Ces pronoms sont dits anaphoriques ou représentants : ils « représentent » leur antécédent et ne sont « personnels » qu'en tant qu'ils marquent la personne grammaticale.

c) Sur le plan syntaxique enfin, on oppose les emplois **conjoint**, généralement assumés par des formes atones, où le PP est contigu au verbe dont il dépend et ne peut en être séparé que par une autre forme clitique (PP conjoint ou adverbe *ne* ; ex. *je ne le lui ai pas dit*) ; aux emplois **disjoint**, assumés par des formes toniques, où le PP conserve une autonomie de fonctionnement par rapport au verbe (ex. *c'est lui ou moi*).

Ces distinctions déterminent le classement des 15 occurrences relevées : on mettra ainsi en relation les variations de **forme** avec la diversité des **emplois** (fonctionnement syntaxique, place) et des mécanismes propres à l'**identification du référent**.

On proposera ici un classement formel, mais d'autres types de classements étaient possibles – pourvus qu'ils fassent apparaître secondairement tous les autres critères mentionnés : soit un classement exclusivement sémantico-référentiel (1-Les PP à référence déictique ou par défaut – incluant donc le cas de *on* ; 2-Les PP à référence anaphorique – incluant ici *en* ; 3-La référence nulle dans le cas de *il y a*) ; soit un classement fonctionnel (1-PP sujets, 2-PP compléments).

1 - Pronoms personnels « purs » nominaux.

Toutes les occurrences suivantes sont ici **conjointes et antéposées** au verbe (ou « proclitiques »).

1.1 - PP sujet : *JE*, forme sujet atone du rang personnel 1, est le sujet des verbes « ai vu » (l. 13 et 15) et « aurais pris » (l. 6) et s'élide régulièrement devant voyelle. **Référent** : par définition, *JE* désigne directement le locuteur, ici la narratrice ; il ne marque pas le genre par lui-même mais transmet l'accord en genre conformément au référent qu'il vise (ici féminin). Tous les PP de rang 1 de l'extrait ont le même référent (voir 1.2).

1.2 - PP complément :

— **de rang 1** : *ME* est la forme complément atone de rang 1 (≠ *MOI*, forme tonique). Le texte présente 2 occurrences où *ME* est en construction indirecte (et en emploi non réfléchi) :

- dans « m'a parlé » (l. 11), il est le 2nd complément essentiel indirect du verbe bitransitif *parler* (*de qqc. à qn*) (on peut parler ici de C.O.I. voire de C.O.S.).

- dans « il me semble » (l. 11), il est complément indirect de l'impersonnel *il semble*. Attention : on ne peut pas parler ici de « COI », le verbe impersonnel ne construisant pas de « complément d'objet » ; on pourra en revanche parler de complément « datif ».

— **de rang 5** : *VOUS* est la forme unique de la 2^e personne du pluriel (comme *NOUS* pour le rang 4). Dans « qui vous frappe » (l. 12), il est COD du vb *frapper*. **Référent** : *vous* désigne généralement une pluralité associant à l'allocutaire (*tu*) d'autres allocutaires ou des êtres identifiés anaphoriquement. Ici, il a une valeur générique, induite d'une référence par défaut (GMF 2009, p. 361) : son extension maximale est la même que celle du *ON* qui lui succède (voir 3.1), et qu'il supplée en position de complément (*on* clitique ne pouvant être que sujet, il est relayé dans les autres positions par *nous* ou *se*, voire *vous* dans ses emplois génériques). De manière secondaire, on peut supposer que la forme du PP de rang 5 maintient ici un *effet* d'adresse au lecteur, implicitement inclus dans le référent.

2 - Pronoms personnels « purs » représentants

Le pronom personnel *IL* et ses variantes allomorphiques ont normalement un mode de référence anaphorique, et varient en genre et en nombre selon l'antécédent qu'ils représentent. Toutes les occurrences du texte sont des formes compléments.

2.1 - LE, forme complément direct non réfléchi

Dans « je l'ai vu gagner (...) » (l. 13), le PP conjoint de rang 3 masc. sing. *LE* élide a pour antécédent le GN « ce vieillissement ». Il est COD du verbe « ai vu » et contrôleur de l'infinitif prédicatif « gagner » dans une construction acceptant 2 analyses :

a) Soit l'on considère que le PP « l' » est inclus dans une construction infinitive que la grammaire analyse traditionnellement comme subordonnée infinitive : celle-ci assume globalement la fonction COD du verbe de perception *voir* et est l'équivalent d'une complétive conjonctive (*je l'ai vu gagner... > j'ai vu qu'il gagnait...*).

b) Soit l'on considère que le PP COD « l' » est le support d'une prédication seconde analogue à celle de l'attribut de l'objet, ici réalisée par l'infinitif prédicat de l'objet « gagner » – le verbe *voir* étant apte à construire une relation prédicative entre son COD et un adjectif, une subordonnée relative, un participe ou un infinitif (*je l'ai vu gagner... / qui gagnait... / gagnant...*).

2.2 - L'emploi du PP réfléchi conjoint *SE*

Les pronoms de 3^e personne disposent d'une forme réfléchie spécifique et unique *se* (forme atone à laquelle correspond la forme tonique *soi*). Dans « j'ai vu s'opérer ce vieillissement de mon visage... » (l. 15), le réfléchi est **inanalysable** dans une **construction pronominale "intransitive" ou "neutre"**, i.e. dépourvu d'autonomie fonctionnelle et référentielle : il ne peut pas s'analyser comme un véritable « COD ». Remarquons que cette construction pronominale exprime la simple notion d'occurrence : elle inscrit dans un cadre spatio-temporel le procès dynamique « ce vieillissement de mon visage » (contrôleur de l'infinitif « s'opérer »), qui est conçu comme le site de l'action dénotée par le verbe : *s'opérer* est ici l'équivalent de *se produire, s'accomplir, avoir lieu* (voir *GMF* 2009, p. 462-463), comme le montre le test d'insertion *j'ai vu s'opérer de lui-même ce vieillissement (...)*, préférable ici à *j'ai vu s'opérer lui-même ce vieillissement (...)*.

2.3 - Un PP disjoint de rang 6

Le PP *eux* (« entre eux » l. 14), forme tonique réservée à l'emploi disjoint, et spécifique du masc. pl., apparaît ici après préposition et a pour antécédent le GN « mes traits ». On remarquera que dans « changer le rapport qu'il y avait entre eux », ce groupe prépositionnel est difficilement analysable comme « complément circonstanciel », puisqu'il n'est pas supprimable (on aboutit à un énoncé tautologique) : après le présentatif *il y a*, le groupe prépositionnel « entre eux » est en réalité un constituant prédicatif caractérisant le pronom relatif *que* complément du présentatif (dont l'antécédent est « le rapport »).

3 - Formes « mixtes »

3.1 - Le cas du PP indéfini *ON* (l. 11 et 12)

Toujours nominal, conjoint, et sujet de rang 3, le pronom *ON* a sémantiquement une **valeur de base indéfinie** et désigne un ensemble indéterminé de personnes. On peut distinguer l'extension des 2 occurrences : dans « on m'a parlé » (l. 11), l'action décrite restreint nécessairement l'extension de *on* à une ou plusieurs personnes qui ont pu *parler* à la narratrice, donc à un nombre indéterminé de personnes qu'elle a rencontrées ; en revanche dans « on traverse » (l. 12), l'action décrite confère à *on* une extension beaucoup plus large, et s'interprète avec une valeur générique (fonctionnement d'une référence par défaut).

3.2 - Les PP adverbiaux *EN* (l. 15) et *Y* (l. 14)

Ce sont des PP compléments invariables (du fait de leur origine adverbiale), toujours conjoints de rang 3, qui fonctionnent normalement comme des PP représentants : ils sont en effet l'équivalent de la préposition *de* (pour *EN*) ou *à* (pour *Y*) associée à une forme pronominale complément.

- Dans « au contraire d'en être effrayée » (l. 15), le PP *en* représente un complément introduit par la préposition *de*, qui peut se comprendre ici comme la variante de la préposition *par* dans l'introduction du complément d'agent : sa **fonction** est donc complément d'agent de l'infinitif passif « être effrayée » (plutôt que simple complément du participe adjectivé « effrayée », analyse qui reste cependant recevable). **Antécédent** : dans la phrase, le PP *en* représente par cataphore le GN « ce vieillissement de mon visage » ; mais il joue un rôle de relais thématique dans la chaîne de référence développée depuis la l. 10 (voir « Ce vieillissement » > « je l'ai vu... » > « Au contraire d'en être effrayée... »), et pourrait aussi s'interpréter comme l'anaphore résomptive des contenus propositionnels de la phrase précédente (l. 13-15).

- Le PP adverbial *en* est inanalysable lorsqu'il est inclus dans la locution verbale présentative *il y a*, comme dans « il y avait » (l. 14).

3.3 - Le cas du *IL* impersonnel, à référence nulle (l. 11 et 14)

Homonyme du PP *il* représentant, le pronom *il* impersonnel est invariable et toujours sujet. Il est vide sémantiquement et assume un pur rôle syntaxique : il sert de support syntaxique à la conjugaison du verbe

impersonnel ou des constructions impersonnelles. Il apparaît ici :

- dans « il me semble » (l. 11), comme sujet du verbe *sembler* en emploi impersonnel, suivi d'une complétive séquence de l'impersonnel.

- dans « il y avait » (l. 14), comme sujet de la locution verbale présentative, à complément obligatoire (voir *supra* 2.3 et 3.2).

Question C : Étude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points)

Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur les marques de la subjectivité.

Rappels méthodologiques (voir également le rapport 2011 qui comporte des indications détaillées) :

Depuis la session 2011, l'étude stylistique est orientée par une question qui vise à mettre en valeur un enjeu majeur du texte et des procédés particulièrement saillants. Le libellé attire ainsi l'attention sur une entrée importante mais ne saurait constituer l'unique point d'accroche. Les candidats doivent repérer les enjeux saillants et les articuler, « en insistant sur » les marques de la subjectivité mais sans s'y restreindre. Cependant, s'il est possible de compléter et d'enrichir les analyses au-delà, toute étude ne prenant pas en compte l'orientation proposée est fortement pénalisée.

La problématique, indispensable, doit être fondée sur la question posée et des enjeux formels ou génériques. Le plan, progressif, va du plus simple au plus complexe, des procédés les plus massifs aux procédés les plus subtils. Il doit être apparent, avec des titres et des sous-titres les plus précis possibles.

Chaque sous-partie met en valeur un procédé (ou plusieurs procédés convergents) en évitant les répétitions d'une sous-partie à l'autre ; il faut varier le choix des entrées formelles, lexicales mais aussi syntaxiques, énonciatives, prosodiques.

L'étude stylistique n'est ni une étude linéaire ni un commentaire composé. On part des procédés d'écriture pour analyser les mécanismes d'engendrement du sens, non l'inverse. Il faut donc commencer, dans chaque sous-partie, par mettre en valeur le(s) procédé(s) analysé(s), avant de proposer une interprétation. Les analyses doivent comporter une description formelle (précise et rigoureuse) et une ou plusieurs interprétations. Les exemples choisis ne doivent pas être simplement énumérés mais faire l'objet d'analyses détaillées (identification du ou des procédés avec des termes précis, description formelle, interprétation). Les analyses strictement formelles et dépourvues d'interprétations sont pénalisées.

Mise en perspective du sujet et éléments pour une problématique :

La formulation du sujet « les marques de la subjectivité » nous invite à une étude de l'énonciation, c'est-à-dire à une étude des traces laissées par l'énonciateur dans son énoncé. Il s'agit donc d'analyser précisément le feuilleté énonciatif, d'identifier les marques propres à chaque voix et de réfléchir aux effets produits (je narrateur / je narré, discours rapportés, représentations spatio-temporelles). Il convenait également de prendre en compte la présence de termes subjectifs, la modalisation, les modes de désignation des sujets, les techniques du portrait ou encore le rythme. En outre, l'étude des marques de la subjectivité dans ce texte soulève la question, complexe, du genre. Dans ce roman, qui n'est ni une autobiographie ni une autofiction mais qui se fonde sur un matériau ouvertement autobiographique, le *je* de la narratrice se confond avec le *je* du personnage. Du point de vue linguistique, le pacte autobiographique est en apparence totalement respecté. C'est une perspective qu'il convient de bien garder à l'esprit.

Nous pouvons repérer au moins deux enjeux majeurs. D'une part, la représentation de soi se construit par la médiation du regard d'autrui pour aboutir à un autoportrait paradoxal et singulier. D'autre part, les inversions temporelles qui caractérisent cette évocation inaugurale donnent l'impression de commencer par la fin. En effet, certains candidats ont reconnu dans cet extrait l'*incipit* de *L'Amant* ; une telle identification n'était pas attendue par le jury, mais elle pouvait offrir des pistes de réflexion, car Duras joue avec les règles de l'*incipit*, les codes génériques et les attentes du lecteur. De ce point de vue, les marques de la subjectivité constituent une entrée fondamentale puisque la subjectivité et la singularité de la voix qui domine cet extrait se trouvent à l'origine d'une esthétique et d'un style propres, éminemment reconnaissables. Nous pourrions donc nous demander dans quelle mesure les marques de la subjectivité infléchissent la représentation de soi et informent (au sens étymologique) cet extrait de *L'Amant*.

Annnonce du plan

D'abord, nous pouvons observer la proximité, d'un point de vue linguistique, entre le dispositif énonciatif mis en place et celui de l'autobiographie. Ensuite, il convient de mettre en valeur la singularité de la représentation de soi, qui passe par le prisme de plusieurs visions subjectives. Enfin, nous pouvons

souligner la spécificité de l'esthétique mise en œuvre et l'ambivalence générique ainsi engendrée.

1- Une structure énonciative qui évoque l'autobiographie

Le pacte autobiographique est presque respecté : le *je* de la narratrice est équivalent au *je* du personnage. L'histoire racontée est bien inspirée de la vie de Duras. Pour autant, ce n'est ni une autobiographie ni une autofiction.

1.1- Les pronoms et le dédoublement du *je*

- Prédominance nette du *je*, dans les trois paragraphes : au sein des pronoms personnels, on peut distinguer 5 *je* ne se rapportant pas à la narratrice, 24 pronoms de la première personne se rapportant à la narratrice, pour quelques pronoms des troisième, cinquième et sixième personnes. À ces occurrences, il faut ajouter les déterminants possessifs en lien avec la première personne, qui renforce cette prédominance.

L'objectif est clair : le centre de ce passage n'est pas l'homme du premier paragraphe, le « on », « les gens » mais bien le référent pointé par le pronom qui est répété au début et à la fin de la première phrase, dans une incidente « j'étais âgée déjà » et au sein d'un groupe prépositionnel « vers moi ». En apparence, le *je* est relégué aux circonstances. En réalité, il prédomine dès le début.

- Le *je* est à analyser à deux niveaux (marqués, dans ce texte, par l'emploi des tiroirs verbaux) : dans le premier paragraphe, il renvoie au personnage, dans une scène aux référents spatio-temporels indéterminée mais qui n'est pas à confondre avec la situation d'énonciation du *je* narrateur. Dans le second, il s'agit bien de la narratrice (« je pense souvent à cette image que je suis seule à voir encore »). Le paragraphe suivant se fonde sur un dédoublement et une superposition de ces deux niveaux, qui aboutit à la phrase finale où les deux lignes temporelles se rejoignent « j'ai un visage détruit. »

- Le *je* personnage se caractérise lui-même par une dissociation et une vision distanciée, comme le suggère la phrase suivante (l. 15-17) :

Au contraire d'en être effrayée j'ai vu s'opérer ce vieillissement de mon visage avec l'intérêt que j'aurais pris par exemple au déroulement d'une lecture.

La subordonnée infinitive introduite par le verbe *voir* suggère bien la distance entre le *je* qui subit cet événement et le *je* qui l'observe. Le démonstratif « ce », l'emploi d'un substantif abstrait « vieillissement » au lieu d'un adjectif et le rejet de l'allusion au moi dans le complément du nom « de mon visage » pointent la distance de soi par rapport à soi. Dans ce texte, le *je* se veut observateur distancié et herméneute de soi-même. Il s'agit de déchiffrer une « image » paradoxale comme on lirait un texte.

Cette dissociation du *je* narré constitue une caractéristique spécifique de l'ensemble de l'œuvre, relativement peu commune. Dans un récit à la première personne, la distinction s'opère plutôt entre *je* narrateur et *je* narré. Ici, la dissociation s'effectue au sein même du *je* narré, qui d'une part vit les événements, d'autre part les observe et les analyse.

- Cette dissociation est accentuée par l'enchaînement des dénominations physiques, pour désigner le *je*. Dans ce texte, *je* occupe rarement la fonction sujet et se retrouve, indirectement, dans des fonctions syntaxiques diverses. C'est dans le troisième paragraphe, fondé sur un enchaînement à thèmes dérivés ou à thèmes constants, que cette répartition est la plus saillante. Le paragraphe commence par des tournures impersonnelles, évoquant le temps. Puis le groupe nominal « mon visage » apparaît en fonction sujet (l. 9-10). D'un point de vue sémantico-logique, il n'est cependant que le siège du procès. Le pronom *je* surgit ensuite en position sujet « À dix-huit ans j'ai vieilli » (l. 10-11). C'est l'unique fois où le *je* est présenté comme sujet syntaxique d'un verbe désignant le phénomène décrit ici. Par la suite, une périphrase métaphorique permet de désigner le vieillissement « cette poussée du temps ». Le *je* est masqué derrière l'anonymat du *on* comme du *vous* (voir question 3 de morphosyntaxe). Dès lors, le substantif abstrait « vieillissement » apparaît plusieurs fois, toujours en fonction sujet, tandis que les dénominations évoquant le *je* restent en fonction de complément d'objet. La substitution d'un substantif abstrait à un verbe conjugué accentue l'effet décrit. Le « visage » est décliné en différentes composantes, notamment de la l. 13 à 15 :

Je l'ai vu gagner un à un mes traits, changer le rapport qu'il y avait entre eux, faire les yeux plus grands, le regard plus triste, la bouche plus définitive, marquer le front de cassures profondes.

Les parties du visage sont évoquées par des groupes nominaux (*les yeux, le regard, la bouche*) qui n'occupent pas la fonction sujet et sont relégués dans une subordonnée infinitive en fonction d'objet.

L'énumération commence par « mes traits » et s'achève sur une série de substantifs tous dotés d'un attribut de l'objet. Le visage est décrit comme le lieu d'un changement que le *je* s'est contenté d'observer, dans l'impuissance la plus totale.

1.2- Le système des discours rapportés : des représentations en miroir

Cet extrait se caractérise par une narration à la première personne, au sein de laquelle on peut repérer quatre discours rapportés :

- un discours direct, dans le premier paragraphe. Celui-ci est introduit de façon tout à fait traditionnelle, avec un verbe introducteur « il m'a dit », deux points et des guillemets. Le locuteur n'est pas identifié clairement. Un article indéfini permet de l'introduire « un homme est venu vers moi » (l. 1).

- un discours indirect (l. 2-3), au sein de ce même discours direct : « Tout le monde dit que vous étiez belle lorsque vous étiez jeune ». L'enchâssement d'un discours rapporté dans un discours rapporté suggère une opposition entre pluralité et singularité et met en évidence la singularité de la représentation de soi qui se construit dans cet *incipit*.

- deux discours rapportés qui s'apparentent à des discours narrativisés :

a. « Il me semble qu'on m'a parlé de cette poussée du temps qui vous frappe quelquefois alors qu'on traverse les âges les plus jeunes, les plus célébrés de la vie. » (l. 11-13)

b. « Les gens qui m'avaient connue à dix-sept ans lors de mon voyage en France ont été impressionnés quand ils m'ont revue, deux ans après, à dix-neuf ans. » (l. 18-20)

Dans le premier cas (a), le discours rapporté occupe la quasi totalité de la phrase tandis que dans le second cas (b) il se résume en quelque sorte au verbe *impressionner*. Le point commun à ces discours rapportés réside dans l'anonymat des locuteurs, masqués sous des procédés variés : l'article indéfini, le pronom *on*, le pluriel qui recouvre une pluralité indistincte, l'effacement d'un agent. Nous pouvons nous demander dans quelle mesure les « voix des autres » ne servent pas simplement de relais et de chambres d'échos pour construire une représentation de soi paradoxale et distanciée. Pour le dire autrement, la voix d'autrui n'intervient que parce qu'elle résonne et module la voix du *je*. La subjectivité mise en scène et mise en texte ici est bien celle du *je*.

Les répétitions mettent fortement en évidence ce jeu d'échos : « dire » « venir » « connaître » apparaissent toujours au moins deux fois dans le premier paragraphe, une fois dans le discours de la narratrice, une autre fois dans le discours rapporté. Les discours rapportés se multiplient face à un locuteur qui a longtemps choisi le silence, comme le souligne l'emploi des négations « dont je n'ai jamais parlé » (l. 6), « je n'ai jamais demandé » (l. 11). Ces verbes confèrent un sens particulier au système des discours rapportés. Tout se passe comme si le *je* avait besoin de la médiation de la voix des autres pour accéder à la sienne propre, comme si, dans ce texte où le *je* se met en quête d'une représentation de soi, la voix des autres constituait un tremplin nécessaire et incontournable pour y accéder.

1.3- Prédominance des temps du discours (en lien avec l'oralité du style)

L'opposition inspirée de Benveniste entre temps du discours et temps du récit structure partiellement le passage. Les temps du discours se retrouvent dans le discours direct, tandis que des imparfaits émaillent les passages narratifs. Cependant, l'emploi du passé composé et du présent de l'indicatif viennent brouiller cette répartition.

- -Le passé composé se substitue dès la première phrase au passé simple : les événements du passé sont présentés dans leur rapport avec le présent. Cette substitution souligne l'impossibilité dans ce passage d'un régime énonciatif coupé de la situation d'énonciation du *je* narrateur. Seuls les temps du discours trouvent grâce dans une description et un récit qui n'ont de sens que par rapport au présent d'énonciation.
- -Le présent de l'indicatif est moins fréquent que le passé composé mais joue également un rôle central. Dans notre texte, le présent apparaît d'une part dans la séquence de discours direct et d'autre part dans les séquences narratives. L'emploi du présent est similaire dans les deux cas. Au sein du discours direct, dans le premier paragraphe, le présent entretient un rapport de contemporanéité avec l'acte d'énonciation fictivement mis en scène (le hall d'un lieu public, un homme qui s'adresse au *je* personnage). Sans indication contraire, un énoncé au présent indique un état de choses ou un événement contemporain de l'acte d'énonciation et il est présenté comme vrai par le locuteur au moment de l'énonciation. Ici, l'homme présente comme vrai son jugement esthétique « je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune ». Dans le second paragraphe, le présent est cette fois-ci rattaché à la situation d'énonciation de la narratrice plus âgée qui songe *a posteriori* à son histoire passée. La valeur du présent oscille entre présent d'énonciation, présent itératif (la valeur itérative est indiquée par la présence de l'adverbe

« souvent »), présent étendu et présent omnitemporel.

La plasticité du présent de l'indicatif (en lien avec la vacuité sémantique qu'implique l'absence de marque temporelle spécifique) lui permet donc d'évoquer plusieurs situations d'énonciation qui n'appartiennent pas aux mêmes lignes temporelles. Le processus aboutit à cette phrase paradoxale, fondée sur un présent qui mêle présent d'énonciation et présent de caractérisation « j'ai un visage détruit ».

2- Une représentation de soi paradoxale

Dans cet *incipit*, le *je*, qui n'a pas de nom, possède cependant un visage qui représente le thème principal de la description et le nœud autour duquel va s'élaborer une représentation paradoxale et déroutante.

2.1- Des adjectifs révélateurs de la subjectivité à l'œuvre

Les adjectifs occupent dans ce texte les trois fonctions qui leur sont dévolues : épithète, apposition et attribut. En position d'épithète, ils tendent à être postposés. Nous pourrions donc penser que la subjectivité du regard se lira principalement dans les appositions, éventuellement les attributs, tandis que les épithètes proposeront des caractéristiques plus objectives. En réalité, tous les adjectifs traduisent le regard du *je* sur lui-même.

Quelques éléments concernant la sémantique de l'adjectif :

- Les adjectifs affectifs se caractérisent par leur rareté (on peut citer notamment « triste » l. 14).

Beaucoup d'évaluatifs non axiologiques prennent une connotation axiologique, comme « grands » (l. 14) ou « définitive » (l. 15).

- Le détachement permet de mettre discrètement en valeur la particularité de certains référents. Le même procédé est employé notamment aux lignes 4 à 7 : « j'aimais moins votre visage de jeune femme que celui que vous avez maintenant, dévasté. » « Elle est toujours là dans le même silence, émerveillante. » Le participe passé en emploi adjectival, « dévasté », est fortement mis en valeur par le détachement en fin de phrase (et en clausule de paragraphe avant un blanc typographique). La cadence mineure accentue l'effet produit. Le même rythme se retrouve dans l'autre phrase citée avec cette fois-ci une forme en -ant (un adjectif verbal en l'occurrence) détachée en fin de phrase et relativement éloignée de son support. L'adjectif se détache fortement pour évoquer un jugement subjectif ou une réaction émotionnelle, et esthétique (voir l'étude lexicologique pour compléter l'analyse).

2.2- Modalité aléthique, construction et partage des savoirs

Le choix d'un certain nombre de verbes relève de la modalité aléthique ou de la modalité épistémique, construites selon un trajet très net, du savoir de l'autre à celui du *je*. Cette courbe confirme l'hypothèse déjà évoquée selon laquelle la voix des autres servirait ici de relais et de tremplin pour élaborer une représentation de soi, incertaine à l'origine. Le premier *je* associé à ces deux modalités désigne l'homme dans le hall : « je suis venu pour vous dire que pour moi je vous trouve plus belle maintenant que lorsque vous étiez jeune » (l. 3-4). La syntaxe de la phrase se complique singulièrement pour laisser place à cette assertion. La répétition de la préposition « pour » accentue l'impression de lourdeur. L'énoncé commence de façon relativement gauche, pour s'achever dans un rythme plus fluide, à partir de l'expression de la modalisation, « je vous trouve ». Un savoir étranger est offert au *je* qui se l'approprie immédiatement. Par la suite, une modalisation épistémique est liée au discours d'autrui : « il me semble qu'on m'a parlé de [...] » (l. 11). Le *je* s'avance sur le terrain d'un savoir présenté comme incertain et passe encore par le relais des autres. Enfin, une certitude relevant de la modalité aléthique s'énonce quelques lignes plus loin : « je savais aussi que je ne me trompais pas » (l. 17). Après toutes ces médiations successives, le *je* s'empare de cette représentation de soi paradoxale et la revendique pleinement. Cette fois-ci la narratrice occupe une position de surplomb. Elle détient un savoir qu'elle entend partager avec son narrataire.

2.3- Un portrait sous forme d'*adunaton* ?

- L'élaboration de la représentation de soi par le biais de médiations successives aboutit ainsi à un portrait qui prend la forme d'une prosopographie. Aucun trait de caractère n'est ici évoqué. L'une des rares émotions soulignées se trouve dans le second paragraphe et réside dans l'émerveillement face à « cette image » que la narratrice développe longuement. Pour le reste, le *je* se caractérise par un étrange détachement et cette position d'observatrice à distance d'elle-même. L'art du portrait se traduit dès lors par un contreblason, centré sur le « visage » et fondé sur une progression à thèmes constant ou dérivés (voir

1.1 et l'analyse des dénominations).

- La représentation de la temporalité s'articule autour d'un double paradoxe, qui sous-tend la plupart des compléments circonstanciels de temps et contamine d'autres fonctions syntaxiques : jeunesse et vieillesse se confondent, il n'y a ni début ni fin mais un événement singulier et fondateur, un « vieillissement » précoce et « brutal », mis en valeur par la brièveté même de la phrase et l'apparition à l'initiale du substantif abstrait « vieillissement » en fonction sujet. La beauté naît des ruines du visage. Le paradoxe est poussé aux limites de l'impossible et du non-sens à travers le syntagme un « visage détruit ». Cette conclusion à la fois logique (puisqu'elle clôt une longue description qui lui donne tout son sens) et aux limites de l'absurde donne le ton d'emblée. Cette évocation de soi ne traduit pas une représentation de surface mais une exploration des profondeurs.

Le lexique, dysphorique, ne peut se comprendre qu'à travers une inversion des valeurs entre deux paires d'antonymes (dont le quatrième terme est absent du texte), jeunesse et vieillesse, beauté et laideur. La beauté est associée à la vieillesse, la laideur n'a plus sa place dans ce portrait paradoxal.

- Les négations soulignent et répondent à la difficulté de la représentation.

Négations grammaticales (par exemple, l. 10-11, « je ne sais pas », « je n'ai jamais demandé ») et négations lexicales (par exemple « imprévue » l. 10) se combinent de façon discrète pour rehausser les paradoxes inhérents au mode de représentation choisi. Il ne s'agit pas ici de donner à voir un objet mais la trace et le résultat d'un processus de destruction inattendu. Le principe esthétique est bien résumé par le participe passé en emploi adjectif « imprévue ». Il s'agit bel et bien de déjouer les attentes du lecteur à trois niveaux : la technique du portrait, les codifications traditionnelles d'un *incipit*, le genre de l'autobiographie.

Cet écart est susceptible de creuser le désir de lecture et de découverte.

3- Une esthétique singulière pour une œuvre aux contours génériques indéfinis

Les marques de la subjectivité contribuent à infléchir cet *incipit* dans la perspective d'une esthétique d'emblée singulière. En effet, le cheminement proposé au lecteur n'est que partiellement conforme à l'horizon d'attente, en raison de ses référents spatio-temporels flous (on peut souligner notamment l'usage de l'article indéfini « un jour », « un homme » « un lieu public »).

Pour autant, la *captatio benevolentiae* est réussie, à la mesure de la singularité de la voix qui se fait entendre.

3.1- Le rôle des adverbes entre paradoxe et temporalité inversée

- les adverbes accentuent l'étrangeté de la représentation. Ainsi, la répétition de « plus » permet-elle de creuser l'écart entre le visage de l'enfant et de l'adolescente avant ses dix-huit ans et son visage dès ses dix-huit ans : « faire les yeux plus grands, le regard plus triste, la bouche plus définitive, marquer le front de cassures profondes. » (l. 14-15). L'énumération ternaire associée à des adjectifs de plus en plus longs dessinent l'image d'un visage qui s'éloigne progressivement des canons de la beauté féminine.

- les adverbes attirent également l'attention sur une inversion temporelle surprenante. Le temps constitue dans cet extrait un leitmotiv important. L'âge fait irruption dès la première phrase, à travers l'antonymie entre jeunesse et vieillesse. Les compléments circonstanciels de temps se multiplient dans le troisième paragraphe de façon vertigineuse : la plupart des phrases comportent un référent temporel. Cette omniprésence se fonde sur une inversion fortement marquée. Dès la première phrase du troisième paragraphe de notre extrait, celle-ci est suggérée, puis développée tout au long du paragraphe (l. 9) : « Très vite dans ma vie il a été trop tard. À dix-huit ans il était déjà trop tard. » Les allitérations mettent en parallèle les adverbes « très » et « trop ». La brièveté des phrases renforce l'impression que tout est déjà fini avant même d'avoir commencé.

3.2- Images et poéticité

- La temporalité est exprimée à travers une série de métaphores verbales ou déverbales qui évoque un mouvement brutal ou une destruction matérielle :

[...] mon visage est parti dans une direction imprévue. (l. 9-10)

[...] cette poussée du temps qui vous frappe quelquefois alors qu'on traverse les âges les plus jeunes, les plus célébrés de la vie. (l. 11-12)

[...] marquer le front de cassures profondes (l. 15)

Il ne s'est pas affaissé comme certains visages à traits fins (l. 21-22)

- Une esthétique de l'imprévu se combine à une sorte de poétique des ruines où le visage joue le rôle d'un parchemin ou d'une carte qui porte la trace visible du temps qui passe. Les métaphores relèvent de différents domaines, biologiques, géologiques, architecturaux. Il s'agit toujours d'éléments visibles, appartenant à un univers perceptible par les sens (plus précisément par la vue, sens prédominant ici). Les êtres et les choses sont animés d'un élan propre que le *je* contemple avec une curiosité d'esthète.

- Ces métaphores s'articulent autour de la substitution originelle entre les mots et l'image. Le portrait s'élabore à partir d'une théorie de l'image considérée comme un système de signes à déchiffrer au même titre qu'un texte. À une représentation mouvante d'un processus de destruction tend à se substituer progressivement une image fixe, détachée de tout repère spatio-temporel, celle d'un « visage détruit ». L'emploi du participe passé en position adjectivale, en fin de phrase et en clause de paragraphe est éminemment significatif de ce point de vue.

3.3- Un rythme caractéristique du style de Duras

Il faut souligner que l'étude du rythme ne représente pas une entrée en lien indirect avec le sujet. La prosodie constitue ici pleinement une marque de la subjectivité. L'oralité de la phrase est à mettre en rapport avec l'expression d'une voix subjective et singulière.

Quelques éléments :

- L'emploi du blanc typographique qui ne s'explique pas simplement d'un point de vue sémantique ou narratologique mais qui représente aussi des silences au sens musical du terme
- l'alternance de phrases brèves et de phrases courtes (second paragraphe : une phrase de longueur moyenne, une phrase courte, une phrase de longueur moyenne)
- les répétitions de mots (dès le début : polyptote de *dire* et *connaître*, par exemple)
- assonances (par exemple, [u] dans le premier paragraphe, qui relie trois des fils directeurs du passage, le « vous » qui désigne la narratrice et la voix des autres « tout le monde » et la temporalité « toujours ») et allitérations ([s] et [m] dans le second paragraphe, qui semblent ouvrir une parenthèse plus douce avant le raccourci et le paradoxe temporel à venir, ou [t] au début du troisième paragraphe, qui marque la soudaineté et l'étrangeté du vieillissement)
- les parallélismes syntaxiques (par exemple l'anaphore « celle qui » / « celle où » / « celle où » l. 7-8)
- rythmes binaires ou ternaires, en lien avec des coordinations (l. 21) ou des énumérations (voir précédemment l. 7-8).
- les détachements, déjà analysés précédemment.

Le style de Duras se caractérise notamment par le rythme très particulier de ses phrases, entre répétition et ellipse, saccade et fluidité, étirement et brièveté.

Les choix prosodiques accentuent la poéticité d'une prose fortement marquée par l'oralité et participent également de l'effacement des contours génériques.

Éléments de conclusion

À l'issue de cette étude des marques de la subjectivité, c'est bien la singularité de la voix de la narratrice et du style de Duras qui prédomine : représentation de soi paradoxale, temporalité inversée, poéticité d'une prose marquée par l'oralité. Il ne s'agissait pas tant d'analyser les marques de la subjectivité que les marques d'une subjectivité paradoxale, aux limites de l'insaisissable : « Il y a de vastes endroits où l'on fait croire qu'il y avait quelqu'un, ce n'est pas vrai il n'y avait personne », commente la narratrice quelques pages plus loin. En définitive, cet *incipit* ne constitue pas simplement une représentation de soi inaugurale mais une quête esthétique et ontologique.

EPREUVES ORALES

Leçon :
rapport présenté par Marie Bommier et David Zemmour

Epreuve sur dossier :
rapport présenté par Geneviève Dubosclard et Jean-Philippe Taboulot

LEÇON

(Explication de texte)

Rapport présenté par Marie Bommier

Définition de l'épreuve de « leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée » (coefficient 3) :

« L'épreuve porte sur un texte de langue française. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire référée aux programmes de collège ou de lycée. La méthode de l'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la question de grammaire prend la forme d'un développement organisé en relation avec les programmes. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix. » (Arrêté du 28 décembre 2009, publié au Journal Officiel du 6 janvier 2010)

L'épreuve de leçon a trouvé ses marques. Le rapport de la session de 2011, année de la première mise en œuvre de l'épreuve, y a largement contribué, et il sera consulté avec profit, autant que les rapports des années 2000, 2004, 2006, 2008, 2009 portant sur l'explication de texte (dont la plupart sont disponibles en ligne), puisque les exigences de cette partie de l'épreuve de leçon restent inchangées. Le présent rapport s'inscrit donc dans la droite ligne des précédents.

Dans ce propos liminaire, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que le CAPES est un concours de recrutement de professeurs. L'épreuve orale de « leçon », qui s'inscrit donc dans un horizon professionnel, revêt une dimension à la fois scientifique et pédagogique, car elle nécessite des connaissances disciplinaires, littéraires et linguistiques, mais aussi des qualités de méthode et de présentation, qu'exige toute démarche pédagogique.

Déroulement de l'épreuve

On se contentera de rappeler dans ses grandes lignes le déroulement de l'épreuve :

- Le candidat choisit l'un des deux sujets qui lui sont proposés : il s'agit toujours de deux textes de genres et de siècles différents, dont la longueur peut varier entre 20 et 30 lignes, un peu moins ou un peu plus en fonction des éditions, et des critères de densité et d'unité du passage délimité. Chacun des deux sujets est accompagné d'une question de grammaire.

- Le temps de préparation est de trois heures, grammaire comprise, que le candidat organise à son gré. Le souci de l'efficacité veut qu'il consacre environ deux heures à l'explication. Quelques usuels sont mis à disposition dans la salle de préparation.

- Le temps dévolu à l'exposé est de 40 minutes au total. Il s'agit d'une durée maximale, non d'un objectif à atteindre coûte que coûte. De très belles explications ont été présentées en 25 minutes, et 10 minutes suffisent pour un exposé grammatical dense et précis. Les coefficients affectés aux deux parties de l'épreuve et l'intérêt bien compris du candidat suffisent d'ailleurs à justifier une telle distribution du temps de parole pour l'ensemble de l'épreuve. Il n'y a aucun avantage à « jouer la montre », en allongeant inutilement le propos pour « tenir » à tout prix les 40 minutes.

- Le jury délibère brièvement, en l'absence du candidat, et pose une note « plancher », définitivement acquise donc, que l'entretien ne pourra que permettre d'améliorer.

- L'entretien avec le jury, qui dure au maximum 20 minutes, consiste dans un jeu de questions réponses portant sur la grammaire et sur l'explication : le candidat est invité à revenir sur tel ou tel propos pour le corriger, l'amender, le développer ou l'approfondir.

Le présent rapport a pour objectif d'aider les candidats dans leur préparation à l'épreuve, en abordant ses différents enjeux, liés à la prestation orale et à l'explication de texte elle-même ; nous terminerons par

quelques recommandations fondées sur les observations et remarques de l'ensemble des commissions, que nous remercions ici de leur précieuse contribution.

Une prestation orale

L'activité d'enseignement exige non seulement une maîtrise irréprochable de l'expression orale, mais aussi la capacité à retenir l'attention des élèves, en situation d'enseignement. Le professeur de lettres est également un professeur de langue, il a à l'enseigner et se doit d'en faire lui-même un usage exemplaire. L'exercice du concours nécessite donc la clarté et la tenue du propos autant que le pouvoir de conviction et la présence du candidat. Et la tenue du propos va de pair avec une présentation et une attitude réservées, respectueuses et respectables, qui sont autant de qualités professionnelles. Ainsi une tenue vestimentaire de circonstance est appréciée ; il n'est pas non plus indispensable de s'abreuver pendant la prestation en présence du jury, et l'on peut attendre la pause pour rectifier éventuellement une coiffure imparfaite...

Pour en rester à **la qualité de l'expression orale**, il convient d'éviter d'une part les familiarités et écarts de langage, d'autre part le jargon pseudo-savant, pour privilégier une langue limpide et rigoureuse, y compris dans l'emploi du langage d'analyse littéraire. On évitera ainsi les expressions triviales telles que « pour le coup », « c'est quoi ? », ou encore « s'em mêler les pinces », les anachronismes (le « week-end » pour commenter le dernier vers du poème « Marie » d'Apollinaire : *Quand donc finira la semaine*), et les chevilles (« quelque part », « au final ») agaçantes et vides de sens. On se gardera aussi des emplois erronés du vocabulaire spécialisé (*un énalage, *une éloge, *une oxymore, *une hémistiche, *une aparté).

La prestation orale comprend **la lecture du texte**. On ne saurait trop souligner l'importance de ce moment privilégié, trop souvent négligé, où le candidat doit déjà montrer son intelligence du texte par une lecture correcte, expressive et personnelle, préalable à la lecture en classe qui devra retenir l'attention des élèves et les rendre sensibles aux effets de sens du texte, autant qu'à sa beauté. Lecture correcte des vers et de la prose poétique en particulier, dont les rythmes et sonorités sont souvent méconnus. Lecture expressive des textes de théâtre notamment : on ne peut pas lire le monologue d'Harpagon sur le même ton que celui d'un héros racinien, ou un dialogue ubuesque à la manière d'une scène de marivaudage. La lecture du texte ne doit pas être considérée comme une formalité, ni comme un *pensum*.

Enfin le moment de **l'entretien** relève encore de la communication orale, et permet d'évaluer l'aptitude de futurs professeurs à écouter et à dialoguer. Le candidat doit répondre à des questions précises qui ont pour but d'améliorer la note obtenue à l'issue de l'exposé. Par conséquent, il ne peut se contenter de répéter ce qu'il a déjà dit (le jury l'a entendu et noté), ou pis encore, s'obstiner à défendre un point de vue sur lequel il est invité à revenir ; mais on attend qu'il entre dans un échange ouvert et constructif. Ceux qui sont capables de répondre à des questions, et, à partir de celles-ci, de « rebondir » en développant de nouvelles analyses, font la preuve de leur souplesse et de leur vivacité d'esprit, et ils en sont récompensés par la majoration de leur note. Ainsi une candidate expliquant la fameuse tirade du chantage de Pyrrhus, adressée à Andromaque, située dans l'acte III de la pièce de Racine, s'était essentiellement attachée à étudier l'argumentation mise en œuvre par le personnage ; mais, invitée à envisager la dimension dramaturgique du texte, elle songe immédiatement à la présence scénique d'une Andromaque silencieuse face à l'odieux marchandage, puis à l'émotion des spectateurs, et à partir de ces nouveaux éléments, elle définit parfaitement l'effet tragique de la scène. Il faut donc aborder cette dernière partie de l'épreuve avec confiance, sans défaitisme, ni blocage, en étant bien conscient et persuadé de la bienveillance du jury, quels que soient le nombre et la teneur des questions posées durant l'entretien.

La maîtrise de la parole, la tenue et la présence face à un public, l'aptitude au dialogue sont des qualités évaluées par le jury, qui trouveront d'heureux effets en situation d'enseignement.

Une explication de texte

L'exercice de l'explication de texte exige des compétences et des connaissances linguistiques et littéraires qu'il convient de mobiliser à bon escient. En effet, expliquer, c'est « déplier » le texte, en expliciter le sens littéral d'abord, et mettre à jour ses enjeux plus ou moins explicites, à partir des procédés d'écriture que l'on repère et interprète.

L'explication de texte suppose d'abord une prise en compte de son sens le plus immédiat : il existe une glose intelligente dont il convient de ne pas faire systématiquement l'économie, surtout dans une perspective pédagogique. Le sens du texte doit être élucidé à un premier niveau de lecture : la situation de communication, la thématique, la thèse, ou encore les éléments référentiels ne sont pas à négliger au prétexte que là n'est pas l'essentiel. Cette approche nécessaire n'est cependant pas suffisante.

Le jury attend aussi que le candidat s'intéresse au texte comme objet littéraire, en proposant de celui-ci une interprétation qui prenne en compte la forme et l'écriture, et mobilise des outils d'analyse précis et adaptés. L'étude des genres narratifs suppose la maîtrise des catégories narratologiques (voix narrative, niveaux narratifs, focalisation, modalités du discours rapporté, temporalité) ; les textes de théâtre nécessitent une approche dramaturgique, la prise en compte de la dimension scénique, d'une situation de communication complexe qui fait la part belle aux effets produits sur les spectateurs ; l'explication du texte poétique ne saurait faire l'économie d'une étude technique précise de la métrique et de la prosodie. Il convient donc de maîtriser les notions d'analyse littéraire qui sont indispensables à l'étude des textes, et que le professeur devra transmettre à ses élèves. Que dire d'une *Oraison funèbre* de Bossuet sans mettre en œuvre les catégories du discours argumentatif et du genre oratoire ? Comment expliquer telle description d'un paysage, extraite du recueil *Sido* de Colette, si l'on s'en tient à une vague et incomplète définition du lyrisme comme « énonciation à la première personne d'une émotion personnelle » ? Que penser de l'interprétation du théâtre de Beckett qui évacue le tragique au prétexte que ce registre suppose la mort du héros à la fin de la pièce ? La connaissance précise, fine et nuancée des genres et registres informe les programmes scolaires, et elle se révèle indispensable à l'interprétation des textes. Une candidate, interrogée sur la Satire VI de Boileau (les embarras de Paris) se fourvoie dans un étonnant délire sur le fantastique, en convoquant même la théorie de Todorov (les chats dans les gouttières devenant une transformation fantastique des hommes !). Il aurait pourtant suffi qu'elle prît en compte le titre de l'œuvre et l'origine latine du genre, pour donner tout leur sens aux procédés d'accumulation et d'exagération. Le fonctionnement du sonnet, avec ses moments stratégiques (volte et pointe), mérite une attention particulière : ainsi une candidate songe à considérer que dans le sonnet de Sponde « *Mais si faut-il mourir...* », le poète commence par ce qui constitue la chute ; outre l'effet d'insistance et de boucle, lié à l'anthropologie pessimiste qui caractérise le baroque, elle montre ainsi judicieusement que, dans la perspective des vanités et du *memento mori*, il n'est pas anodin de commencer le poème par la chute, inversion de la forme conventionnelle. Belle attention à une forme signifiante !

On se gardera cependant de tout excès. L'emploi insistant et impertinent d'une terminologie mal maîtrisée n'est pas moins nuisible que l'absence de tout outil technique. Les figures de rhétorique sont souvent mal identifiées, abusivement mobilisées (l'hypotypose a encore fait fureur cette année), ou repérées sans réellement donner lieu à une interprétation.

Les connaissances littéraires sont aussi constituées par **la lecture des grandes œuvres** de notre patrimoine, que les candidats devenus professeurs auront la tâche de faire découvrir à leurs élèves. Certes on ne peut pas avoir tout lu, mais la méconnaissance totale de certains grands textes est difficilement acceptable, et parmi ces grands textes, la Bible, dont la lecture éclaire l'interprétation d'un grand nombre de textes.

Mais la culture littéraire ne saurait être dissociée de l'histoire littéraire, de l'histoire des arts, de l'histoire des idées, et de l'histoire tout court. *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné prennent tout leur sens dans le contexte des guerres de religion ; il faut connaître les soubresauts de l'histoire du XIX^e siècle et les sept régimes politiques qui s'y succèdent pour comprendre les enjeux de nombreuses œuvres de ce siècle. Faute d'un minimum de cette nécessaire culture générale, certains candidats s'égarer dans d'étranges commentaires : la dernière phrase des *Mémoires d'Outre-Tombe*, « *Je descendrai hardiment, le crucifix à la main, dans l'éternité* », a été lue comme « une annonce de la fin du christianisme » ; ou encore *Les Châtiments* comme une satire de Napoléon 1^{er}. Sans parler du genre théâtral, qui par définition suppose une réflexion sur la représentation, bien des textes renvoient à d'autres domaines artistiques, la peinture en particulier. Il vaut mieux connaître l'iconographie sulpicienne et l'esthétique du sublime du XVIII^e siècle pour éviter le contresens sur l'interprétation de la scène du naufrage et de l'assomption de l'héroïne à la fin du roman de Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie* ; on appréciera d'autant mieux les choix esthétiques à l'œuvre dans le poème « Zone » qui ouvre le recueil d'Apollinaire, *Alcools*, si on le rapproche de la technique picturale du collage.

Enfin, on rappellera le déroulement de l'explication, qui obéit à des principes de bon sens et de clarté, mais qu'il convient de ne pas suivre mécaniquement, comme s'il s'agissait d'un rituel purement formel.

L'introduction consiste d'abord à présenter le texte avant la lecture : il s'agit, pour permettre sa compréhension, d'éclairer le contexte (historique et/ou littéraire), et la situation du texte dans l'œuvre en précisant par exemple qui sont les personnages, où en est l'intrigue, quelle est la place du poème dans le recueil, sans oublier de rappeler ce qui précède immédiatement l'extrait étudié. Après la lecture du texte, l'explication elle-même peut être introduite : il s'agit de le caractériser, d'en éclairer le mouvement (sans pour autant procéder à un découpage abrupt et artificiel), et de définir le projet de lecture, en l'articulant soigneusement à la progression du texte qui fait déjà sens. Cette phase délicate, mais essentielle, de l'introduction programme toute l'explication : elle doit permettre d'articuler la définition d'une situation énonciative, d'un dispositif narratif, d'une forme poétique donnée, avec la dynamique du texte et les enjeux qu'on en dégage et qui se trouvent formulés dans le projet de lecture. Celui-ci ne saurait donc se réduire à un « axe de lecture » appauvrissant, il se présente comme un bouquet lié, avec une certaine cohérence qui n'interdit pas la diversité des perspectives. Ainsi, étudiant le poème de Vigny « La femme adultère », extrait des *Poèmes antiques et modernes*, un candidat propose une interprétation qui croise une entrée poétique (la mise en vers et la théâtralisation), une lecture mystique (la reprise du motif biblique), et une approche picturale, sans négliger de donner une réelle unité à son projet de lecture. L'explication est en effet enrichie de la diversité des questionnements que suscite un texte.

Après l'introduction vient l'explication linéaire. Le travail d'analyse attentive et minutieuse, alterne avec des phases de synthèse, dans une subtile dialectique qui ne perd pas de vue le projet de lecture. Plusieurs écueils doivent être évités : le pointillisme et l'atomisation des remarques de détail, le relevé des figures de style ou la description des formes sans interprétation, et, *a contrario*, l'interprétation qui survole le texte sans s'attacher aux procédés d'écriture.

Au lieu de l'explication linéaire, les candidats sont en droit de proposer un commentaire composé. Mais ce choix risqué a très rarement donné lieu à de bonnes prestations : une telle méthode d'analyse correspond plutôt à un exercice écrit, et *de facto* elle conduit le plus souvent à des considérations d'ordre thématique et au survol des textes, au mieux à de pauvres relevés lexicaux. Il est donc vivement conseillé d'opter prudemment pour l'explication de texte.

Enfin la conclusion, « bouquet » final, consiste à « ramasser les fleurs éparses », en synthétisant les éléments essentiels de l'explication, dans un effet de bouclage qui, en toute logique, renvoie au projet de lecture initialement posé. Sans en faire une obligation, on peut songer à une ouverture qui inscrive le texte dans une perspective de rapprochement, ou au contraire de rupture, par rapport à d'autres œuvres littéraires ou artistiques.

Quelques recommandations

Nous voudrions terminer ce rapport par quelques conseils et recommandations, inspirés par les observations de l'ensemble du jury au cours de cette session de 2012.

La lecture oralisée, rappelons-le, est un moment privilégié de l'explication de texte, que les candidats ont tout intérêt à soigner, en s'entraînant régulièrement à la lecture à voix haute qu'ils pratiqueront et enseigneront dans les classes. Insistons encore en particulier sur la nécessité de lire correctement les textes versifiés, en respectant scrupuleusement les règles de la métrique et de la prosodie qui imposent un décompte syllabique rigoureux, et tiennent compte en particulier des synèreses ou dièreses.

Autre conseil : il convient de se méfier de l'application aveugle ou mécanique de présupposés ou de préjugés qui font écran à la lecture personnelle et authentique. Le syndrome du « lit de Procuste » conduit à forcer les textes pour les ajuster à une idée préconçue ou vérifier qu'ils correspondent à un « modèle ». Il est franchement impertinent d'interpréter le personnage de Nana, au moment où, dans le roman de Zola, celle-ci est pour la première fois révélée au public et triomphe au théâtre des Variétés, comme « un personnage misérable et répugnant ». On n'est pas obligé de chercher le fonctionnement mémoriel dans toute la somme proustienne, y compris dans les textes où la réminiscence n'est pas en jeu. Il est tout aussi maladroit de lire le préambule des *Confessions* comme une démonstration de la paranoïa de Rousseau. Autre exemple, *L'incipit* de *L'Education sentimentale* est jugé « décevant » au prétexte que le lecteur ignore où se trouve le quai Saint-Bernard, que les repères spatio-temporels restent flous, et le reste à l'avenant... Au lieu de lire le texte dans sa singularité, le candidat cherche à lui imposer une grille de lecture, obnubilé par l'idée que Frédéric est

un « héros déceptif ». Inversement, une candidate analyse le fonctionnement de l'*incipit* des *Faux-Monnayeurs* en soulignant la théâtralisation du geste de Bernard, le jeu sur les codes romanesques et les stéréotypes, et elle le replace alors dans le paysage et le débat de l'époque sur l'arbitraire du récit. Le texte est resté au centre de sa réflexion.

D'autre part, il est recommandé de **faire bon usage des ressources fournies par l'ouvrage** (préface, notes, glossaire et cotexte) et par les usuels mis à la disposition des candidats. Faute de lire attentivement et raisonnablement ce qui précède, ce qui suit, et ce qui accompagne le texte, on risque de se fourvoyer lourdement ou de manquer des indices permettant de construire des hypothèses de lecture intéressantes. Une candidate, ayant à expliquer « Le Cygne » de Baudelaire, oublie malheureusement de lire la première partie du texte, perdant de vue la dédicace à Victor Hugo et passant ainsi à côté du sens de la référence aux exilés. Autre exemple, pour lire le tout début de « L'Expiation », de Victor Hugo, il eût été fort utile de prendre connaissance des vers qui suivent l'extrait à expliquer et la fin du poème, afin d'éviter un lourd contresens (la satire de Napoléon 1^{er}), et d'apercevoir l'effet d'amplification épique. Une autre candidate aurait été bien inspirée, pour expliquer un poème d'Eluard extrait du recueil *Le Phénix*, de repérer dans la préface et la table des matières de l'ouvrage la mention de la destinataire, Dominique. Le glossaire permet aussi d'apporter d'utiles éclaircissements sur le sens du texte : confrontée à un extrait du *Pantagruel* de Rabelais, une candidate se laisse déstabiliser par des termes pourtant définis dans le glossaire du livre (« contemner », « âme malivole », « tenir conclusions »). Il s'agit cependant de faire usage de ces paratextes avec mesure et discernement : une longue introduction, alimentée par des extraits prélevés dans un discours préfaciel intelligent mais mal compris, ne saurait masquer les défaillances ou l'indigence du commentaire du texte proposé. Une note mal lue peut être aussi à l'origine d'une interprétation erronée : une édition savante accompagne un vers du premier poème des *Regrets* de du Bellay (« *Je ne veux point fouiller au sein de la nature...* ») d'une note renvoyant à l'*Hymne du Ciel* de Ronsard, et le candidat d'en déduire que « du Bellay refuse l'inspiration divine, ou peut-être une poésie abstraite puisque le ciel s'oppose à la terre ».

Enfin, les candidats doivent **se garder de se laisser emporter par le désir de faire montre de leurs connaissances, en cherchant des échos intertextuels purement imaginaires**, au mépris de la prudence la plus élémentaire. Ainsi à propos du titre et des deux premiers vers du poème de Valéry, « La Dormeuse » (extrait du recueil *Charmes*) – *Quels secrets dans son cœur brûle ma jeune amie/ Ame par le doux masque aspirant une fleur* – un candidat convoque pêle-mêle « Le Dormeur du val » de Rimbaud, le titre du recueil des *Fleurs du Mal*, et une citation de Mallarmé (« *Fleur, je dis fleur...* »), alors même qu'aucune de ces références n'éclaire le moins du monde le poème de Valéry. Le seul nom d'Aristote rencontré au début de *Dom Juan* de Molière, dans le fameux éloge du tabac déclamé par Sganarelle, offre pour un autre candidat le prétexte d'un développement sur les règles du théâtre classique inspirées de la codification aristotélicienne. Le sort de Julien Sorel évoqué dans l'épilogue du roman de Stendhal, *Le Rouge et le noir*, a été l'occasion d'un étonnant parallèle avec la décollation de Jean-Baptiste et le mythe de Salomé ! Les références intertextuelles ont des limites, et ne peuvent être justifiées par des rapprochements lexicaux ou thématiques hasardeux, ou des associations de pensée parfois assez délirantes, qui en aucun cas ne permettent d'éclairer l'interprétation du texte proposé.

L'explication de texte est un exercice exigeant : il nécessite des qualités d'expression et de présentation, une solide culture, une bonne méthode, et des outils d'analyse littéraire, enfin une maîtrise rhétorique, sans compter l'aptitude au dialogue que sollicite l'entretien.

On ne peut qu'encourager les futurs candidats à se préparer sérieusement à cet exercice, en leur rappelant que le jury a eu le plaisir d'attribuer d'excellentes notes à de remarquables prestations (une trentaine de candidats ont obtenu entre 18 et 20/20 à l'épreuve) et un grand nombre de bonnes notes à des exposés tout à fait satisfaisants (10,94 étant la moyenne des notes obtenues par les admis). Celles-ci sanctionnent les connaissances et les compétences que ces candidats heureux ont acquises par la lecture, le travail, et l'entraînement régulier aux épreuves du concours, et que, devenus professeurs, ils mettront au service de leurs élèves. C'est tout le bonheur qu'on leur souhaite.

LEÇON

(question de grammaire)

Rapport présenté par David Zemmour

L'épreuve orale de grammaire dans sa nouvelle forme vient de connaître sa deuxième édition et l'on peut considérer que les candidats en ont très largement assimilé les exigences, tant sur le plan de la forme que dans les contenus, ce qui est un premier point de grande satisfaction. Dès lors, il convient de mettre en perspective les lignes qui suivent. Si le rapport s'attarde principalement sur les défauts qui ont été observés de façon récurrente, c'est d'une part parce que les modalités de l'épreuve ont été largement décrites dans le rapport de la session précédente auquel nous renvoyons pour leur détail, d'autre part parce qu'il paraît moins indispensable d'insister sur ce que les candidats ont réussi que sur ce qu'il faudrait améliorer. Les erreurs pointées sont représentatives des erreurs commises et non pas de l'ensemble des prestations qui, redisons-le, ont à maintes reprises donné satisfaction au jury.

Pour éclairer au mieux les futurs candidats sur les exigences de l'étude grammaticale, nous en suivrons autant qu'il est possible la chronologie au sein de l'épreuve de leçon.

La place de l'exposé de grammaire au sein de l'épreuve de leçon

Sur le strict plan formel, le temps imparti à l'exposé de grammaire – qui compte pour un quart de la note globale – est de 10 minutes. Précisons qu'en grammaire comme en explication de texte, le temps imparti n'est pas un objectif, mais une limite : trop de candidats, s'estimant peut-être obligés de tenir les 10 minutes, font durer leur prestation artificiellement et inutilement par des considérations qui débordent largement du sujet à traiter : introduction d'occurrences ne figurant pas dans le corpus, traitement de questions connexes au sujet mais précisément hors-sujet (par exemple commenter les cas d'antonymie dans un sujet consacré à la négation), etc. Le jury a pu assister à des prestations remarquables excédant à peine au global la demi-heure. L'excellence n'exclut pas la sobriété et l'efficacité du propos.

Lors de leur passage, les candidats sont absolument libres de placer l'exposé de grammaire en aval ou en amont de l'explication de texte. De fait, la plupart d'entre eux préfèrent l'aval. Quant à la minorité de ceux qui préfèrent commencer par la grammaire, ils en ont donc parfaitement le droit, et cela est souvent bienvenu, mais il importe de leur signaler qu'il est tout de même préférable de la faire précéder d'une courte introduction générale ainsi que d'une lecture de l'ensemble du texte étudié (quand bien même le corpus de grammaire ne porte que sur un fragment du texte). Qu'ils ne se privent pas également de justifier ou du moins donner sens à leur démarche en expliquant ou en suggérant pourquoi l'exposé de grammaire va, dans une certaine mesure, permettre d'éclairer l'explication de texte. Cela a pu donner lieu à des enchaînements très heureux qui bonifient l'ensemble de la prestation. C'est ainsi, par exemple, que l'étude des temps verbaux dans un extrait de *L'Enfant* de Vallès, ou celles des pronoms dans telle tirade de *Phèdre* (II, 5) ou encore dans *Le Misanthrope* (I, 1), peut donner lieu à une ouverture judicieuse sur l'organisation énonciative du passage, dont l'explication de texte rendra compte. Il va sans dire que cette possibilité ne signifie pas que l'on substitue une étude stylistique au traitement attendu de la question de grammaire.

Le sujet

Dans sa forme, le sujet vérifie un certain nombre de constantes et de variantes. En premier lieu, chaque billet tiré par le candidat lui laisse le choix entre deux sujets, constitués d'un texte à commenter et d'une question de grammaire, laquelle est spécifique à un texte. Elle est invariablement libellée dans les termes suivants : « Dans un développement organisé et référé aux programmes du collège (ou lycée), vous étudierez telle question à partir des occurrences du texte (ou une partie du texte) étudié ». Autrement dit, outre ses

constantes, un sujet se compose de trois variables : le niveau de programmes, collège ou lycée ; bien évidemment la question à traiter ; enfin la délimitation du corpus.

Collège ou lycée

Le niveau, collège ou lycée, qui délimite le cadre d'étude est dans une certaine mesure déterminé par la question posée. Dans la mesure où le travail mené en collège concerne principalement la grammaire de phrase, il y a une certaine logique à ce que des questions portant en particulier sur les constituants ou les fonctions syntaxiques soient rattachées aux programmes du collège. Et dans la mesure où le travail mené en lycée concerne davantage la grammaire de discours, on peut s'attendre à ce que se rencontrent pour le lycée des questionnements relatifs par exemple aux discours rapportés, aux types de phrases, aux modalités de la phrase ou encore aux marques de l'énonciation.

Il ne faudrait toutefois pas se laisser porter à croire que les séparations entre les deux niveaux sont à ce point étanches, et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord les programmes indiquent que l'enseignement de la grammaire au lycée vise notamment à reprendre les acquis du collège. En outre, une même question peut faire l'objet de traitements non pas radicalement mais au moins en partie distincts, selon que le libellé du sujet renvoie aux programmes du collège ou du lycée.

Soit par exemple la question de la négation, qui peut être abordée sur un plan morphologique, syntaxique ou encore logique, au collège comme au lycée. Mais dans ce second cas, la prise en compte du texte comme discours peut conduire à élargir le corpus, ou du moins le traiter différemment. Ainsi cet exemple tiré d'une satire de Boileau : « Moi ! J'irais épouser une femme coquette ! », variante de l'interrogation rhétorique permettant d'exprimer l'idée contraire. Il s'agit là de l'un de ces cas limite qui peut permettre de saisir la différence de traitement. En toute rigueur sur le plan morphologique, nous n'avons pas affaire à une négation, et cette occurrence peut être écartée dans le cadre d'une étude au collège. Encore convient-il de le dire lors de l'exposé et d'expliquer pourquoi, le candidat manifestant par là qu'il serait à même de traiter l'occurrence pour le niveau lycée. Dans le cadre d'une étude référée aux programmes du lycée, cette occurrence peut être abordée dans une partie consacrée aux cas particuliers où le candidat pourra mener une analyse précise du fonctionnement de la négation. Et ce qui est vrai de la négation vaut tout aussi bien pour d'autres questions telles que les temps ou les modes verbaux, l'ordre des mots, les questions relatives à l'extraction ou la dislocation etc., autant de questions pouvant faire l'objet d'un traitement référé aux programmes du collège comme du lycée, moyennant un certain nombre d'ajustements spécifiques.

La question à étudier

Le candidat doit être prêt à se confronter à un éventail de sujets extrêmement large qui n'est délimité que par les programmes des collèges et lycée, ainsi que par la terminologie grammaticale portée par le B.O. n°29 du 31 juillet 1997 et rééditée en 1998. A titre d'exemple, nous indiquons quelques uns des sujets soumis aux candidats lors de la session 2012, regroupés en grandes catégories :

- Parties du discours : les adjectifs qualificatifs, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les démonstratifs, les pronoms, les pronoms personnels, les pronoms personnels compléments, le pronom réfléchi, les déterminants, les articles, les indéfinis, les conjonctions de coordination, etc.

- Constituants : le groupe nominal, les groupes prépositionnels, les propositions subordonnées, les propositions subordonnées relatives, les propositions subordonnées circonstancielles, la subordination, etc.

- Fonctions syntaxiques : la fonction sujet, les attributs, les fonctions de l'adjectif, les compléments du nom, les COD, les compléments circonstanciels, les expansions du nom, les expansions de l'adjectif, les compléments du verbe, etc.

- Formes et constructions verbales : les modes verbaux non personnels, les modes verbaux, les temps verbaux, les modes et temps verbaux, l'indicatif, les infinitifs, les participes, les formes en -ant, les formes auxiliaires, la forme pronominale du verbe, les voix du verbe, le passif ; les constructions verbales, la transitivité verbale, la transitivité et l'intransitivité verbale, les constructions de l'infinitif, etc.

- Enonciation : les discours rapportés, les types de phrase, les modalités de la phrase, l'interrogation, l'exclamation, l'interrogation et l'exclamation, l'injonction, la négation, les marques de l'énonciation, les déictiques, les embrayeurs, etc.

- Autres : les emplois du verbe « être », « être » et « avoir », le mot « si », le mot « que », le mot « en », le mot « de », les emplois de « c'est », les présentatifs, la comparaison, la dislocation, etc.

Nous avons mentionné dans cette liste des sujets aux libellés très proches afin d'attirer l'attention des

futurs candidats sur la nécessité de traiter de manière précise et exacte le sujet qui lui est proposé : tel candidat traite des propositions relatives comme si le sujet concernait les pronoms relatifs, proposant un plan en fonction de la nature de ces derniers alors que le sujet invite plutôt à distinguer selon la nature des relatives elles-mêmes (adjectives, attributives ou substantives ; explicatives, déterminatives ou autres). De même, un sujet sur les propositions subordonnées ne saurait être traité comme un sujet sur la subordination : le premier peut appeler un plan distinguant les différents types de subordonnées, le second un plan distinguant subordination explicite et implicite. Autre exemple, un sujet sur les syntagmes prépositionnels invite à faire un classement selon la nature du point d'incidence du syntagme alors qu'un sujet sur la préposition peut légitimer un classement selon la nature de la préposition.

La délimitation du corpus

La question de grammaire peut porter sur la totalité ou une partie seulement de l'extrait étudié. Les raisons de cette délimitation, purement pratiques, tiennent à l'ampleur du corpus. Il s'agit de confronter le candidat à un nombre raisonnable de cas et ne pas le noyer sous un torrent d'occurrences impossible à traiter en temps limité. Pour cette raison, l'étude des temps verbaux, des déterminants ou encore de la fonction sujet est généralement associée à un fragment seulement du texte à étudier. Il va de soi que l'importance du corpus s'évalue en fonction du nombre de cas plus que du nombre d'occurrences à traiter. En effet, si par exemple, dans un exposé sur les pronoms personnels, revient à sept ou huit reprises la même forme « il » faisant rigoureusement l'objet de la même analyse, alors le candidat peut se contenter d'un commentaire global du pronom et se dispenser de redites.

De façon générale, les extraits sont délimités afin de permettre aux candidats de disposer d'un corpus varié pouvant être traité dans le temps imparti. Il s'en est bien rencontré quelques-uns qui, oubliant ce bornage, ont traité la question de grammaire sur l'ensemble du texte, mais ce ne fut heureusement qu'en nombre très restreint.

L'exposé

Par la question de grammaire, le jury cherche avant toute chose à évaluer la solidité des connaissances grammaticales du candidat, connaissances que celui-ci aura à dispenser aux élèves dans le cadre de son enseignement dans le secondaire. Toutefois, si le jury attend des candidats une bonne maîtrise des concepts et du métalangage, il ne saurait se satisfaire de fiches de cours vaillamment apprises et maladroitement récitées le jour de l'épreuve au mépris de la spécificité du corpus et de toute réflexion critique. Pas davantage ne se contente-t-il d'un classement préétabli de faits de langue, quitte parfois à s'entendre proposer des rubriques vides de tout exemple lorsque le corpus n'en propose pas, ce qui s'est rencontré lors de certaines prestations. Au-delà du socle de connaissances, c'est une approche raisonnée, dynamique et stimulante de la langue qui est attendue, c'est-à-dire une capacité à se confronter à des faits de langue délicats pour lesquels les connaissances ne sont pas simplement des catégories visant à l'identification et à la classification des formes, mais aussi des outils d'analyse et de raisonnement linguistique. Dès lors, les prestations lors desquelles le candidat se livre à divers tests et manipulations (commutation, permutation, effacement, transformation) sont toujours reçues avec la plus grande bienveillance.

Pour satisfaire à ces objectifs, la réponse à la question de grammaire doit suivre l'organisation suivante :

L'introduction

Comme à l'écrit, l'introduction doit définir la notion à étudier, les concepts que son existence implique et la problématique qu'elle engage, eu égard à la dénomination de la notion ou à certains des critères définitoires, cette problématique pouvant varier avec le corpus proposé. Il va sans dire que les candidats qui esquivent ce travail définitoire se pénalisent lourdement. Le jury a remarqué que beaucoup de candidats s'attachent à préciser à quels niveaux du collège ou du lycée tel point de grammaire doit être étudié. Cela est attendu en effet, et les candidats ont raison d'aborder ce point en introduction. Mais il faut veiller à ne pas lui accorder une place disproportionnée relativement aux connaissances grammaticales et au travail définitoire, souvent succinct, voire sacrifié.

Autre travers régulièrement observé : beaucoup de candidats proposent un premier inventaire des occurrences à traiter, avec l'ébauche d'un classement, voire de commentaires. Cela ne présente aucun intérêt

en introduction et rend l'exposé de grammaire inutilement long. A la suite du travail définitoire et de la problématisation, le candidat peut immédiatement passer à l'examen des occurrences.

Un relevé exhaustif, organisé et commenté des occurrences

Exhaustivité. Le caractère exhaustif du relevé peut poser des problèmes de délimitation du corpus qui ont vocation à être débattus soit en introduction soit dans une partie du développement. Pour le reste, toute omission, qu'elle soit ou non volontaire, est pénalisante pour le candidat. Celui-ci a tout à gagner à ne pas passer sous silence les occurrences problématiques qui se présentent à lui. En effet, le jury est toujours sensible aux efforts fournis pour faire face à la difficulté, ainsi que pour argumenter et proposer une analyse grammaticale cohérente, quitte à ce qu'elle soit discutée lors de l'entretien.

Organisation. Pour ce qui est du plan, son organisation dépend des occurrences du corpus. Cette exigence bien connue des candidats est presque systématiquement respectée, même s'il peut arriver que le choix du plan soit peu judicieux, notamment lorsqu'il conduit à traiter plusieurs fois la même occurrence ou lorsqu'il conduit à en laisser d'autres de côté. Tel candidat ayant à traiter les propositions subordonnées relatives a ainsi pu être conduit à distinguer dans une première partie les relatives adjectives et les relatives substantives, puis à étudier dans un second temps les fonctions de la relative, avant de se demander pour finir si les relatives étudiées étaient explicatives ou déterminatives. Si dans son exposé le candidat a fait preuve de connaissances grammaticales plutôt solides, son plan en revanche a trahi un manque de bon sens grammatical et même de bon sens pratique. Manque de bon sens grammatical : le plan est hétérogène, puisque les deux premières parties amènent à traiter l'intégralité des occurrences, alors que la dernière ne concerne que les relatives adjectives. Manque de bon sens pratique : le candidat s'est vu revenir à maintes reprises sur les mêmes occurrences, rendant son étude interminable et s'exposant au risque de ne pas achever le travail dans le temps imparti. Le mieux est encore de choisir le plan le plus simple possible, qui évitera au candidat de se perdre dans des développements répétitifs et inutilement compliqués.

Analyses. L'organisation n'est bien entendu pas la seule exigence : les occurrences doivent être convenablement identifiées et faire l'objet de commentaires en relation avec la question posée. Il se peut que certaines occurrences requièrent une analyse très brève, en particulier lorsqu'il s'agit de cas simples et exemplaires. Il se peut que d'autres exigent une réflexion plus fournie et plus argumentée parce qu'il s'agit d'un cas limite ou que l'occurrence pose un problème particulier. Il se peut encore que, par souci d'efficacité, plusieurs occurrences soient traitées conjointement lorsque le corpus est conséquent. Il appartient donc au candidat d'apprécier l'importance relative qu'il accordera à chaque occurrence, en s'attachant quoi qu'il arrive à décrire minutieusement et commenter tous les cas rencontrés.

Ici encore, c'est un certain esprit de finesse qui doit aiguillonner le travail du candidat. S'il est interrogé sur les attributs, il y a de sérieuses raisons de croire que se cachent dans le corpus des verbes d'état atypiques, des verbes occasionnellement attributifs ou encore des attributs de l'objet. S'il est interrogé sur l'interrogation, on peut supposer que son corpus présentera des cas intéressants relatifs à l'ordre des mots, à l'absence de verbe, à la portée de l'interrogation, au fait qu'elle soit indirecte, à sa dimension oratoire, etc. Avant même l'examen de l'extrait à étudier, le libellé même du sujet doit éveiller et orienter la vigilance du candidat : si telle question lui a été soumise, c'est que le corpus présente un intérêt particulier tenant le plus souvent à un petit nombre d'occurrences permettant au jury d'évaluer sa maîtrise de la grammaire. A lui de les repérer et d'utiliser les outils linguistiques appropriés pour les analyser.

En dépit de relevés souvent justes témoignant d'un travail d'identification correctement mené, les candidats se livrent à des analyses souvent trop lacunaires. Tel candidat interrogé sur les pronoms personnels propose un relevé exhaustif et un classement pertinent, mais oublie d'indiquer la fonction des pronoms. Tel autre candidat amené à étudier les relatives oublie de donner la fonction du relatif ou, plus fréquemment, celle de la relative qui rappelons-le, ne se contente pas de « compléter l'antécédent » : on s'étonnera toujours de ce qu'un candidat soit capable de nommer une relative « adjective » mais de rester muet quand on le questionne sur sa fonction syntaxique (épithète liée/détachée). De fait, les candidats confondent souvent fonction du relatif/de la relative.

La conclusion

Une brève conclusion peut apporter quelques éléments de réponse à la réflexion engagée par la

problématique lors de l'introduction, et enrichie par l'examen critique du corpus.

L'entretien

Lors de la seconde partie de l'épreuve, dite entretien, le jury fait revenir le candidat sur la question de grammaire. Sa démarche est triple : vérification, retour sur des occurrences omises ou mal analysées, approfondissement, le temps consacré à chacune de ces parties variant selon la qualité de l'exposé et les premières réponses du candidat. Le jury cherche donc avant tout à s'assurer de la maîtrise des notions qui ont été convoquées : subduction, diathèse, le couple conjoint/disjoint, périphrase verbale ou encore forclusif sont des notions qui ont pu faire l'objet de définitions aussi variées que surprenantes. Le jury veut ensuite savoir si telle erreur grossière (par exemple un COD venant après le verbe *être*) relève de l'étourderie ou de l'ignorance. Il invite enfin le candidat à revenir vers les occurrences les plus problématiques du corpus pour en envisager les différentes analyses possibles, à côté de celle, pertinente, qu'il a pu proposer.

Il ne faut donc pas se méprendre sur les enjeux et la finalité de l'entretien. Trop de candidats s'alarment à tort des questions qui leur sont posées, comme si elles prouvaient l'inanité de leur prestation. Le jury a ainsi vu un certain nombre d'entre eux perdre leurs moyens à l'écoute de questions qui ne remettaient pas en cause la qualité globale de leur travail, quand bien même ils avaient commis telle petite erreur rapidement corrigée. On rassurera peut-être les candidats concernés en leur affirmant que cette inquiétude est souvent le signe d'un niveau d'exigence et de connaissances élevé. Peut-être le candidat rêve-t-il à un exposé de grammaire si parfait qu'il devancerait toute question complémentaire du jury. Ce rêve ne saurait être exaucé, même si l'exposé est aussi complet qu'accompli. Même dans ce cas, le jury sera toujours curieux d'inviter le candidat à prolonger sa réflexion et ses analyses. Inutile donc de verser dans les deux réactions totalement contraires et tout autant contreproductives que sont l'acharnement à soutenir l'erreur (« comme je le disais tout à l'heure... » insistent maladroitement certains candidats) ou le dénigrement de soi paniqué. Le jury pointe d'éventuelles imprécisions, omissions ou erreurs en toute simplicité, et en toute simplicité le candidat est invité à répondre. Il ne peut qu'y gagner et l'on ajoutera que même lorsque le candidat a commis des erreurs, le jury apprécie toujours sa capacité à se reprendre, capacité qui atteste une qualité de réactivité et d'écoute aux remarques et indices qui lui sont livrés. Ces qualités ne sont pas tout à fait inutiles dans la vie d'un enseignant.

Depuis que la question de grammaire est devenue une épreuve orale à part entière au sein de la leçon, elle fait manifestement l'objet au cours de l'année d'une véritable préparation de la part des candidats, ce dont on ne peut que se réjouir.

Le niveau général observé est tout à fait convenable, permettant à l'épreuve de satisfaire à son ambition d'élever le niveau d'exigence dans la connaissance de la langue et dans l'aptitude à la transmission de cette connaissance. Dans ce cadre, le jury n'hésite pas à attribuer des notes très élevées, de 18 à 20, à des prestations solides, de même qu'il n'éprouve aucun scrupule à sanctionner d'un 2 ou d'un 3 des prestations calamiteuses, donnant à cette partie de l'épreuve son caractère pleinement discriminant. De toute évidence, bon nombre de candidats lors de cette session l'ont bien compris. Puissent-ils inspirer leurs successeurs.

EPREUVE SUR DOSSIER

(Première partie : analyse du dossier)

Rapport présenté par Geneviève Dubosclard

Le rapport de l'épreuve orale sur dossier de la session de 2012 poursuit la réflexion engagée dans les rapports établis depuis l'inscription de cette épreuve au concours du CAPES-CAFEP de Lettres modernes. Composé des données usuelles d'un rapport, il s'attache à définir la physionomie de la session qui vient de s'achever, il s'emploie à fournir aux futurs candidats les éléments utiles à une préparation fructueuse et à préciser les légitimes exigences du jury.

Les observations et les avis recueillis auprès des membres des différentes commissions en soutiennent le propos. Que chacun d'entre eux veuille trouver en son sein l'expression de ma gratitude pour la clairvoyance et l'intérêt de leurs contributions, tant orales qu'écrites. La convergence de leurs jugements s'avère, si besoin en était, à même d'assurer les candidats de la concordance, sinon de l'unité, des attentes et de l'évaluation au sein de l'ensemble du jury.

Si ce rapport ne rompt pas avec une continuité, c'est surtout en ce qu'il souhaite réaffirmer la position des rapports antérieurs, à savoir la nature littéraire de l'ultime épreuve en vue de l'admission.

I. RAPPEL DES FINALITES ET DES MODALITES DE L'EPREUVE

Les CAPES et CAFEP de Lettres modernes ont connu, cette année, la deuxième session dans leur configuration remodelée. Les textes fondateurs en sont le B. O. spécial du 21 octobre 1993, puis le J.O. du 6 janvier 2010. Le rapport de l'année 2011 discerne les modifications apportées à l'épreuve et met en relief la persistance des invariants dans l'esprit de l'épreuve et dans ses finalités.

Seconde épreuve orale, mais aussi dernière épreuve de l'admission, l'épreuve sur dossier, et épreuve de didactique est, symboliquement et effectivement, après l'épreuve de leçon, le moment d'un passage entre le temps de la constitution de savoirs et le temps de leur mise en pratique, « sur la crête qui sépare deux versants du métier d'enseignant ».

En tant qu'épreuve de didactique, elle a trait à l'acte de transposition des savoirs qui préside à l'enseignement d'une discipline spécifique. En l'espèce, une épreuve de didactique du français attend des candidats qu'ils révèlent leur aptitude à réfléchir sur leur enseignement à partir de contenus disciplinaires relatifs à l'approche des textes et à la maîtrise de la langue. Si la vérification de la connaissance de ces savoirs n'est pas la finalité première de l'épreuve, ils demeurent toutefois essentiels à sa réussite.

Parce qu'elle est une épreuve pré-professionnelle, elle ouvre à la mise en œuvre des connaissances et des compétences acquises dans la perspective d'un métier que l'on s'apprête à exercer. A cet égard, comme l'explicite soigneusement le rapport précédent, l'épreuve orale n'est pas indépendante des « codes sociaux », ni de l'observation de formes de politesse usuelles, c'est-à-dire de la distance requise propre à « faciliter tout rapport social », mais aussi de la contenance attendue d'un « futur enseignant appelé par sa fonction à représenter également l'institution ». L'allure vestimentaire, la décence du langage, la posture en participent pleinement. C'est autant se conformer à des bienséances en usage que « s'interroger sur la représentation sociale du statut professoral ».

La première partie de l'épreuve comprend deux temps solidaires de passage devant une commission composée de deux personnes. Après le temps de la préparation d'une durée de trois heures (pour analyser le dossier de didactique et pour réfléchir à la question ouvrant à la deuxième partie de l'épreuve, « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »), le temps de passage fixé pour l'exposé est de vingt minutes au maximum, suivi sans interruption du temps consacré à l'entretien et à des questions qui, de même, ne peut excéder vingt minutes.

Le sujet remis au candidat comporte un dossier constitué de documents de nature professionnelle. Le billet qui l'accompagne stipule la source et la nature des documents remis aux candidats ainsi que le libellé

d'une question. Quelles que soient les modalités revêtues par cette dernière, elles invitent à une réflexion didactique. L'approche d'un ou de plusieurs textes s'exercent dans une mise en relation des savoirs universitaires avec les contenus et les démarches d'enseignement définis par les programmes de collège et de lycée, pour un niveau précisément défini. Le libellé de la question détermine ainsi le cadrage de l'analyse du dossier selon les programmes, les objets d'étude, l'étude des genres, des discours et des registres, le traitement d'une question de langue, les travaux propres à l'enseignement du français. Si, d'après cette question, l'analyse du dispositif didactique est donnée comme l'attendu explicite de l'épreuve sur dossier, le candidat doit impérativement l'aborder à partir du ou des textes, et de tout document, figurant dans le dossier. Ainsi, l'épreuve se définit bien comme « la mise en œuvre d'une culture littéraire en face d'une situation problème représenté par le dossier ».

II. PHYSIONOMIE DE LA SESSION 2012

Afin de brosser les contours de la session écoulée, ont été examinés les dossiers soumis à la sagacité des candidats pour une période déterminée par l'ensemble des dix commissions, soit un ensemble de cent dossiers. La coupe synchronique n'a pas pour seule vocation d'être significative ; le lecteur peut en effet la considérer comme représentative des possibles.

Une distribution selon les paliers d'enseignement laisse apparaître cinquante et un dossiers pour le collège et quarante-deux dossiers concernant l'enseignement du français au lycée. Cette partition entre les documents concernant le lycée et le collège ne révèle pas une équivalence arithmétique stricte, mais équilibrée. Parce que l'épreuve est liée à l'enseignement du second degré, les sujets élaborés par chaque commission peuvent concerner toutes les classes de la sixième à la première. Dans les dossiers dépouillés, les pages extraites de manuels parus en 2011 sont les plus fréquentes ; une telle prépondérance est sans doute explicable par l'intérêt des concepteurs de dossier pour la manière dont les rédacteurs de manuels se sont emparés des programmes définis pour les cycles du collège, mais aussi du lycée, entrés en vigueur au cours des années scolaires 2010-2011, et 2011-2012.

Sept des dossiers pris en considération s'organisent autour d'une perspective comparative. Il peut être par exemple question de soumettre à la réflexion du candidat une comparaison de la présentation d'une même notion dans trois manuels conçus à des époques distantes, telle cette analyse de l'implicite sollicitant à la fois les manuels *Littérature 2^{nde}*, Hachette éducation, 2004 ; *Français seconde*, Bordas, 2000 ; *XVIII^{ème} siècle*, Bordas, 1953, réédité en 1985, André Lagarde et Laurent Michard. La littérature et la langue sont concernées au même titre par cette démarche de confrontation.

Quoique minoritaires parmi les sujets observés, les dossiers composés de documents « professionnels » dans le sens où ils sont conçus par des professeurs restent bien présents sous la forme de séquences élaborées par des enseignants de collège comme de lycée, de descriptifs pour l'oral de l'épreuve anticipée de français, de sujets d'évaluation diverses (séance de correction d'un travail d'écriture, sujets d'épreuves anticipées de français issus d'Annales ou bien d'équipes de professeur ayant rédigé un sujet « blanc », sujet pour le Diplôme national du brevet). Le dénominateur commun à tous les dossiers proposés, par delà la variété de leur composition, est la « matière première » qu'est le texte littéraire.

Citons à titre d'exemple le dossier qui illustre bien que si des sections de manuel peuvent constituer des documents privilégiés, il n'en reste pas moins qu'elles sont loin de représenter une norme. Il s'agit d'un test d'évaluation, rédigé en commun par des professeurs de collège et de lycée, et proposé à des élèves à l'entrée en seconde. Le dossier comprend trois documents : le texte d'une nouvelle d'Horacion Quiroga, « L'oreiller de plumes », *Contes d'amour de folie et de mort* ; une fiche spécifiant les compétences évaluées et questions posées aux élèves de seconde sur la nouvelle de Quiroga ; une grille d'évaluation d'élèves.

Examinés maintenant à l'aune de leur dominante, les dossiers examinés se répartissent ainsi :

	Collège	Lycée	Comparaison
Littérature poétique	9	7	0
Littérature narrative	27	19	0
Littérature théâtrale	5	6	2
Littérature argumentative	1	5	0
Langue	9	4	5

Lors de la session 2012, comme lors des sessions antérieures, les jurés ont proposé des sujets diversifiés,

voire contrastés, même si la littérature narrative occupe une place massive.

La représentation des dossiers qui gravitent autour d'un pôle linguistique pourrait paraître marginale, si l'on ne conservait pas présente à l'esprit l'évidence de l'inséparabilité de l'étude de la langue d'avec sa « mise en œuvre dans des discours, écrits ou oraux, textes des écrivains ou textes des élèves ».

Face à un dossier consacré à l'étude des temps verbaux et trouvant son assise dans la comparaison de deux manuels de lycée, le jury a pu distinguer un cas exemplaire où le traitement de l'interaction entre la langue et la sensibilité littéraire détermine l'à propos de l'analyse. Le jury a pu déplorer que, dans un exposé, les textes littéraires n'aient pas été abordés comme tels, mais comme de purs objets grammaticaux. En revanche, le jury a apprécié à sa juste valeur l'excellence d'une analyse du dossier qui a été conduite dans ses dimensions tant linguistique, didactique que littéraire.

L'analyse de l'image n'a pas été distinguée dans la mesure où elle ne constitue pas l'exclusif pôle d'un dossier ; la didactique du français ne se substitue pas à la didactique des arts plastiques, elle ne cherche pas à minimiser, voire à éviter le texte littéraire. Soucieux de faire percevoir comment la culture humaniste s'exprime dans l'histoire des réalisations humaines par des expressions plastiques polymorphes, les dossiers consultés se signalent par la richesse et la pertinence de l'iconographie choisie, qui n'a rien d'une gratification destinée à l'agrément, ni d'une prétendue facilitation des apprentissages. L'un d'entre eux propose d'étudier les textes fondateurs et confronte deux toiles, *Œdipe et le Sphinx* d'Ingres et un autre tableau de Gustave Moreau portant le même titre. Les représentations plastiques ne se confinent pas au domaine pictural ; interviennent également les gravures (F. Goya, *Le Sommeil de la raison engendre des monstres*, 1799), des dessins de presse, des planches de bande dessinée, photographies de bas-relief en terre cuite, de mosaïque, une reproduction de la page de couverture du « Journal des Romans populaires illustrés », un photogramme issu d'une captation de représentations théâtrales. Les deux photographies accompagnant dans un dossier les stances du Cid nourrissent une réflexion sur la mise en scène, sur le corps de l'acteur, la symbolique visuelle infléchissant la construction du sens. Dans tous les cas, les dossiers permettent de réfléchir à la manière dont les textes littéraires entrent en résonance (ou en dissonance) avec des œuvres plastiques, contribuant ainsi à réfléchir à la formation à l'histoire des arts.

III LIRE OU LA LECTURE ACTIVE COMME DEMARCHE DE PREPARATION A L'EPREUVE SUR DOSSIER

Les rapports de 2006, 2009, 2011 le rappelaient avec force : « lire des textes », « lire de la littérature » représente l'acte cardinal, au sens propre, autour duquel organiser la préparation à un concours destiné à recruter des professeurs de Lettres. Comment sinon, envisager de dominer les champs littéraires vers lesquels le candidat, professeur en puissance, aura à charge d'aiguiller des élèves ? L'enseignement de la littérature et de la langue française au collège comme au lycée requiert une culture qui repose sur une fréquentation personnelle des œuvres littéraires. L'éventail des savoirs susceptibles d'être sollicités, au moment de l'épreuve sur dossier (comme dans l'exercice de leur métier), doit convaincre les candidats de la nécessité de se doter d'une culture littéraire substantielle. Celle-ci s'apparente moins à l'encyclopédisme ou à l'éclectisme qu'à la familiarité avec les textes, ce qui s'avère en outre n'être pas négligeable pour cerner les visées, les enjeux des dossiers et l'intérêt spécifique des documents qui le composent, puisque leur matériau est un texte à lire, à savoir lire et à savoir faire lire.

Devant certains candidats dont bien des lectures ne paraissent être que lointains souvenirs, datant « de la plus haute antiquité », tant, lorsqu'il convient de justifier une déficience, ils assurent « avoir lu ce livre il y a très longtemps », les membres du jury finissent par être soulagés et se satisfont de ce que d'autres candidats fassent fond sur les lectures effectuées au collège et au lycée. Autant d'approches qui gagneraient à constituer les rudiments sur lesquels adosser les lectures complémentaires. Préparer l'épreuve orale sur dossier ne se réalise pas dans les quelques mois séparant les résultats de l'admissibilité des épreuves d'admission. Une bonne préparation s'inscrit dans une durée longue, au cours de laquelle des lectures actives d'œuvres intégrales peuvent être menées et pensées. Entendons-nous : ce n'est pas dire que les candidats n'ont rien lu entre-temps ; c'est attirer leur attention sur la nécessité de ressaisir et de redéfinir leurs lectures dans la perspective de la préparation aux épreuves du concours de recrutement pour lesquelles ils s'engagent. Ainsi, il ne nous a pas paru superflu, au terme de la session écoulée, d'insister et de revenir sur le préalable à une réussite qu'est l'appui sur une formation littéraire solidement charpentée pour être acquise à partir de la lecture personnelle des œuvres patrimoniales.

Nous suggérons donc aux futurs postulants de dresser, à partir des suggestions suivantes, nécessairement sélectives et minimales, mais en aucun cas limitatives, l'inventaire de leurs propres besoins

pour composer « un programme raisonné de lecture », destiné à compléter la lecture et l'étude d'œuvres menées dans un cadre personnel mais aussi au gré de leur cursus scolaire puis universitaire. Il ne s'agit pas de connaître tout des œuvres sollicitées par un dossier ; ne pas tout en ignorer prédispose toutefois à la pertinence de l'analyse de ce dernier.

L'avancée par ordre chronologique est croisée avec une articulation avec les genres dans le désir de fournir des points de repère efficaces. Ajoutons qu'elle tire sa substance non seulement des lacunes déplorées durant la session 2012, mais aussi des lectures dont des candidats ont su faire état avec rigueur et avec « délectation ».

Les « textes fondateurs » méritent toute l'attention des postulants, de façon à ce que des dossiers comprenant des textes issus tant de *L'Illiade*, de *L'Odyssée*, des *Métamorphoses*, des livres de la *Bible* ne les laissent pas démunis. Fortifier la culture mythologique, ainsi que la culture biblique donne accès à bien des œuvres dont le sens puise à la source de ces textes.

Le Moyen Âge n'est bien sûr pas à reléguer dans l'oubli ; à cet égard, la lecture de quelques romans de Chrétien de Troyes, la lecture du *Roman de Tristan* s'imposent. Cette dernière sera avantageusement accompagnée de la connaissance de la tradition lyrique représentée par la littérature courtoise, la poésie de Charles d'Orléans et celle de François Villon.

Même si elles paraissent mieux connues, les œuvres des poètes de la Renaissance, méritent d'être revisitées. *Les Regrets* de du Bellay, les *Amours* de Ronsard continuent d'être décisives pour qui est soucieux de comprendre les évolutions ultérieures de la poésie. Maints exemples de littérature narrative sont fournis par F. Rabelais ; la lecture des *Essais* de Montaigne ne doit pas en rester aux deux chapitres *Des Cannibales* ou *Des Cochons*.

Les fables et les lettres constituent le noyau de nombreux dossiers. La fréquentation des œuvres de La Fontaine et de Madame de Sévigné représentent un passage obligé. La constitution de l'esthétique classique se comprendra à partir des lectures des dramaturges lus mais mal connus que sont Corneille, Racine, Molière. S'il y a quelque évidence à les mentionner ici, c'est avant tout parce que leurs œuvres méritent d'être lues, mais pour rappeler aux candidats qu'ils ont tout intérêt à ne pas se contenter ni de la lecture d'une seule pièce, ni d'une connaissance approximative des intrigues.

La vision réductrice d'un XVIII^e siècle restreinte à des œuvres délivrant une critique de la société doit être amendée par une lecture attentive du théâtre de Marivaux, de Beaumarchais... La connaissance du siècle des Lumières s'élargit de la fréquentation des romans de l'Abbé Prévost, de Choderlos de Laclos, de Montesquieu et de Rousseau pour ne mentionner qu'eux.

C'est aussi en s'enquérant de références aux personnages de roman du XIX^e siècle que les membres du jury se sont trouvés en butte à bien des carences criantes et surprenantes. Qui donc peut bien être Julien Sorel ? Lire les romans de Balzac, de Stendhal, de Flaubert, de Maupassant représente une priorité pour les futurs candidats. L'analyse du personnage de roman au programme des classes de première peut difficilement faire l'impasse sur ce moment de la littérature française. Cette lecture ne s'effectuera pas au détriment du théâtre, du drame romantique dont les représentants majeurs que sont Alexandre Dumas, Victor Hugo, Musset restent parfois tapis dans l'ombre de l'ignorance. Si la poésie paraît plus familière aux candidats, il n'en reste pas moins que faire exclusivement état de la connaissance des poètes décadents ou bien ne retenir de l'œuvre de Baudelaire que le poème « Une Charogne » reste partiel, voire très insuffisant.

Au-delà de quelques œuvres emblématiques, la littérature du XX^e siècle, la littérature contemporaine ressemble parfois à quelque *terra incognita*. La réflexion sur le statut de la parole poétique à l'époque contemporaine, sur les évolutions de la création romanesque, sur la créativité des œuvres théâtrales ne laisse pas d'être illustrée. Les futurs candidats trouveraient intérêt et profit à ne pas retenir de la poésie que la lecture de F. Ponge, à découvrir le théâtre au-delà d'une tragédie d'Anouilh ou d'une pièce d'Ionesco, à ne pas passer par pertes et profits cet autre moment de la création romanesque qu'est le Nouveau Roman. Ici encore la fréquentation d'anthologies se révélera une aide précieuse à l'étudiant attentif à se frayer une voie dans un foisonnement d'œuvres souvent exigeantes, qui poursuivent l'histoire et la vie de la littérature. Elle ne suffira pas. La lecture d'extraits devra être le préliminaire à la lecture intégrale.

Enfin, comme a tenu à le rappeler le président du jury, la période du tournant du XXI^e siècle, qui s'ouvre dans les années 1980 après l'ère du soupçon, est riche d'œuvres dont certaines bénéficient déjà d'une reconnaissance qui en fait des classiques du temps présent. Pascal Quignard, Patrick Modiano, Annie Ernaux, Le Clézio, Sylvie Germain, Jean Echenoz sont d'ores et déjà étudiés à l'université et en lycée. Leur connaissance peut aisément conduire à celle, plus ouverte, d'une littérature vivante, à l'encontre d'une doxa qui voudrait qu'aujourd'hui elle fût morte. Il appartient à de futurs enseignants de savoir orienter leurs élèves en ce domaine, à une époque où le succès médiatique tient souvent lieu de seule mesure du talent littéraire.

C'est aussi se pourvoir de la possibilité d'aborder des savoirs nouveaux et différents que de les organiser autour de textes de premier plan. Une juste connaissance des textes qui, pour être patrimoniaux, ne sont pas muséifiés, contribue à comprendre comment s'est enracinée la littérature dans l'histoire de notre société. Rappelons enfin que dans les dossiers constitués par les jurés interviennent non seulement les textes dits « canoniques », mais aussi des textes plus rares, moins immédiatement représentatifs.

L'adoption d'une démarche chronologique pourrait s'apparenter à la démarche de l'autodidacte de *La Nausée*, et conduire à dissocier des œuvres qui entretiennent les unes avec les autres des filiations puissantes. Ces lectures s'approfondiront et se chargeront de sens lorsqu'elles seront reliées à leur contexte, à leur ancrage littéraire et culturel, aux interrogations existentielles, cognitives et esthétiques qu'elles soulèvent.

La connaissance des textes et de la littérature s'affine ainsi d'être sous-tendue par des perspectives d'histoire littéraire bien comprises, reposant sur une approche tant assurée que nuancée. Le rapport de 2011 donne des indications en ce sens. Les compléter par la lecture de *L'Histoire littéraire : un art de lire* offrirait aux candidats la possibilité de penser cette démarche afin de ne pas verser dans des travers dont les différentes commissions ont eu l'exemple. La faiblesse essentielle, en dehors des hésitations ou des ignorances, – qu'un effort assidu et délibéré pourrait combler –, a résidé dans la fossilisation du mouvement de création en quelques aperçus sclérosés dont le classicisme et le naturalisme ont pu être des victimes privilégiées. La présence dans les programmes de l'histoire littéraire, « à travers ses scansion majeure » et la part accrue de « la conscience historique des textes », suppose que l'histoire littéraire ne soit pas réduite à des connaissances d'histoire. Même s'il est nécessaire de faire appel à ces dernières, pour comprendre les inscriptions référentielles d'un texte le cas échéant, les rythmes de l'histoire littéraire demeurent pour autant irréductibles à ceux de l'histoire politique et sociale, à ceux des arts musicaux et plastiques. L'histoire littéraire cherche bien plutôt à comprendre le contexte d'émergence des œuvres, tendues entre continuation d'une tradition et aspiration à des renouvellements ou à des ruptures. N'est-il pas en effet regrettable de transformer la « règle des trois unités » en une consigne, au mépris de la genèse du corps de doctrine qu'elle représente ? Il serait plus opportun de se demander comment et pour quelles raisons s'est développée l'emprise progressive des règles. Il serait stimulant de comprendre et de faire comprendre que des écrivains attachés à un art réglé ont toujours réservé leur privilège de création. Un texte peut en outre être illustratif, représentatif d'un courant donné, mais aussi doté de son écriture propre, de singularités auxquelles la définition étroite d'un courant ne donne pas nécessairement accès. Pourquoi contester la légitimité d'une séquence professorale au seul motif qu'ayant choisi de se développer autour de la lecture intégrale de *L'Œuvre*, elle ne s'intéresse pas au premier chef au traitement de la « misère sociale », pensée par le candidat comme le maître mot du naturalisme ? Restreindre l'écriture zolienne à l'approche déterministe du projet scientifique qui a pu être le sien revient à occulter la spécificité d'une écriture. Il a pu ainsi être difficile pour un candidat étudiant une séquence intitulée « Thérèse Raquin : un roman naturaliste ? » de percevoir comment le portrait de Camille est travaillé par une écriture du fantastique.

Autant de lectures et de savoirs qui requièrent les mêmes prédispositions que les autres épreuves du concours auxquelles les candidats sont confrontés. Toutefois, l'épreuve sur dossier exige d'eux qu'un regard spécifique soit porté sur les textes, X un regard plus soucieux de relier savoirs universitaires et savoirs scolaires, plus vigilant quant à l'articulation des savoirs conceptuels et pragmatiques. Les savoirs littéraires gagnent alors à être consolidés par la lecture des travaux critiques qui ont contribué à la fondation et à l'évolution de la discipline. Il est d'évidence attendu du candidat qu'il maîtrise les savoirs nécessaires au niveau de la classe concernée par le dossier, mais surtout bien au-delà. Cette connaissance passe par la fréquentation des ouvrages fondamentaux de théorie, qui doit aussi être directe. Non pas asphyxiante, mais au contraire vivifiante, elle donne accès à la compréhension des évolutions du champ littéraire et des notions qui l'animent. Signalons en outre la présence au sein d'un même dossier de pages d'un manuel associant des poèmes de Ronsard, de Jean de Sponde et de Pierre de Marbeuf, mais aussi une page issue d'un texte critique de Jean-Michel Maulpoix.

Parce que l'épreuve sur dossier, dans l'approche des textes en écho avec un dispositif didactique met en œuvre des connaissances littéraires et linguistiques, il appartient au futur candidat de consolider ces dernières, pour les dominer et ainsi être capable lors de la réflexion didactique d'aborder les notions utiles, de les définir à bon escient, afin d'envisager comment les élèves pourront les acquérir.

Les programmes officiels sont un maillon essentiel dans la didactique française : en eux-mêmes transposition didactique de savoirs universitaires issus des travaux de critiques fondatrices et actualisatrices, ils confèrent aux connaissances leur aménagement, ils façonnent la discipline dans ses savoir-faire. Dès lors à

la différence des manuels, seuls les programmes officiels détiennent une autorité à même de « définir les priorités pour éviter l'éparpillement des théories et l'éclatement de la théorie entre de multiples impératifs ». L'affirmation par exemple selon laquelle l'étude de l'image n'a de sens qu'en fin de séquence puisque que les manuels la situeraient dans les dernières pages des chapitres concernés est doublement erronée. Elle atteste de la part du candidat d'une fréquentation peu assidue des manuels, et d'une erreur intellectuelle qui est d'user du manuel comme d'un argument d'autorité, alors qu'il répond autant à des injonctions éditoriales qu'il émet des propositions didactiques. Il importe dès lors, ainsi que le mentionne déjà le rapport de 2006 et ainsi que le rappelle avec une juste insistance le rapport de 2011, que les candidats aient surtout présent à l'esprit qu'ils « se trouvent confrontés à une double transposition didactique : celles des auteurs du ou des manuels auxquels sont empruntées les pages du dossier, et celle du concepteur du sujet qui a choisi de réunir ces pages ».

Qu'en connaître et pour quel usage ? S'ils sont des textes de référence, il ne convient pas pour autant d'en retenir les seules entrées. Ce qui prime est de « s'intéresser à des logiques de structuration des savoirs », d'« envisager des niveaux de progressions diverses dans les notions et les démarches », pour reprendre ce que l'on trouve précisément exposé dans le rapport de 2009. Dans le cadre de l'épreuve orale, au moment de la réflexion sur le dossier, les connaissances sur les programmes ont susceptibles de fournir aux candidats des outils, leur permettant de diversifier les entrées (générique, thématique, diachronique, registres). Les objectifs que les instructions officielles fixent permettent d'interroger les notions, de les définir, d'établir des distinctions pertinentes entre les niveaux d'étude. Les inflexions de la discipline s'observent également dans la pratique de l'écriture et de la lecture des textes. Parler de lecture méthodique, de commentaire composé, est-ce ignorer les modes de lecture préconisées par les programmes règlementant l'enseignement ou penser qu'une appellation peut indifféremment se substituer à une autre ?

La lecture des rapports du jury prend toute sa place dans cet inventaire de lectures profitables. Que peut en attendre un futur candidat ? des mises en garde, des recommandations, à même de préciser une préparation réfléchie, mais aussi la possibilité d'instaurer une familiarité avec l'épreuve en question. De plus, il pourra glaner par exemple dans les rapports qui se sont succédé au cours des trois dernières années des éléments propres à lui permettre d'affiner son approche de l'épreuve de didactique.

IV LE(S) TEXTE(S), CENTRE(S) DE GRAVITE DE L'ANALYSE DU DOSSIER ET DE L'EXPOSE

1) Commençons par délivrer des indications générales.

La maîtrise du temps ne réside pas dans la pleine utilisation des vingt minutes allouées au candidat ; seul compte l'intérêt d'une analyse cohérente, conduite avec clarté et étayée par l'intelligence des textes. L'absence de construction du propos est préjudiciable. L'observation linéaire des séances proposées par une séquence, comme une démarche exclusivement descriptive ou paraphrastique des documents du dossier, ne conduira pas à une analyse, dont on attend qu'elle soit argumentative.

« Les exposés descriptifs qui ne s'intéressent pas aux textes eux-mêmes » sont lourdement sanctionnés. Ne pas prendre en compte les textes et les notions linguistiques et littéraires dont ils sont porteurs inféode la langue et la littérature à une didactique vide et désincarnée. C'est se méprendre quant à la finalité de l'épreuve, mais plus gravement encore peut-être fausser les visées de l'enseignement des Lettres.

Il convient d'éviter de transformer en poncifs l'emploi d'une terminologie dont le sens et la portée intrinsèques se trouvent souvent évidés de toute pertinence. Sont en effet fréquemment dénaturés un vocabulaire et des idées qui valent plus par leur justesse que par un emploi ressenti comme une obligation : « méthode inductive », « décloisonnement », « autonomie de l'élève », « culture humaniste ». Or, c'est les grever par un mésusage que d'en émailler un exposé inopérant et d'attendre eux qu'ils soient des signes de connivence ou des sésames, sans pouvoir en expliquer le bien-fondé. Cette erreur d'approche semble relever d'une confiance excessive que certains candidats accordent à une didactique qui s'étiole en slogans. Ils cherchent, non sans candeur et peut-être dans un louable souci de faire bien, à incorporer de force ce qui leur paraît les « éléments de langage » indispensables à une réflexion de didactique.

2) Détaillons, par le biais d'un exposé typologique, les écueils rencontrés, mais aussi les moyens de perfectionner les commentaires des dossiers.

L'introduction consiste en une mise en situation concise du dossier examiné. Il ne convient nullement comme semblent encore le croire bien des candidats de décrire sa présentation matérielle, d'apprécier la qualité typographique du document, de s'égarer dans les méandres d'une typologie hasardeuse. De même la récitation détaillée et fastidieuse des Instructions officielles, des compétences définies par le socle commun, dans un exercice de pure vérification de leur conformité institutionnelle s'apparente trop souvent à des manœuvres dilatoires. Il n'est pas utile que l'introduction se gonfle ainsi d'un trop-plein de remarques adventices. Une présentation sans détours du dossier rendant compte de la nature et du statut des documents réunis, de la cohérence de leur agencement et de leur articulation représente un préambule utile.

Une **problématisation** indispensable annonce l'orientation de l'exposé, dégage une idée directrice dont la puissance est à même de présider à la réflexion sur les cadres et les choix didactiques que le dossier poursuit. C'est un sûr rempart à la paraphrase descriptive dans laquelle se cantonnent des exposés que d'organiser un faisceau d'interrogations autour d'un questionnement central qui aimante les analyses et la réflexion. Une méprise est répandue selon laquelle la question formant le libellé du sujet donne le plan du dossier. Ecarter la précision détaillée de cette dernière représente un écueil préjudiciable, mais la considérer comme un plan à adopter, voilà une autre pierre d'achoppement.

Quelques exemples empruntés à la session écoulée illustrent les démarches présidant à la problématisation et à l'organisation du propos. Un dossier concernant le temps en poésie dans une classe de cinquième a donné lieu à un traitement médiocre, voire insuffisant dans la mesure où le plan observait d'une part les contenus et les objectifs du dossier et d'autre part les démarches. Reposant pour l'essentiel sur des stéréotypes sur les élèves ou sur l'écriture poétique, l'exposé n'a pas su appréhender la spécificité des poèmes, la composition du dossier. En revanche, un dossier a été traité à partir d'un plan dont le jury a apprécié l'efficacité et la simplicité. Alors que la question était libellée dans les termes suivants, « dans le cadre de l'étude des genres de l'argumentation en première, vous étudierez l'extrait proposé, en vous interrogeant sur la pertinence des questions et du document complémentaire », le candidat a examiné à partir des textes étudiés la diversité de l'argumentation puis les ressorts de l'argumentation. En ce qui concerne le dernier exemple, l'appropriation du plan au dossier a été jugée très judicieuse puisqu'en chacune de ses étapes des liens étaient tissés entre les singularités des textes et leur capacité à « nourrir » l'acte didactique : 1) le personnage et l'action dans les scènes de repas ; 2) le regard de l'auteur ; 3) le lecteur du banquet artistique. Ont été reconnues en l'occurrence avec satisfaction des qualités telles que le souci de la progressivité ou bien encore de la concordance harmonieuse entre l'organisation de l'exposé et les perspectives ouvertes par la spécificité du dossier. Le candidat a abordé les textes et les documents dans une perspective authentiquement littéraire et en ménageant une gradation dans l'approche des notions et en filant avec subtilité la métaphore alimentaire durant son exposé.

Si l'organisation de l'exposé ne saurait emprunter systématiquement une forme préétablie et artificielle, en revanche l'acceptation d'exposés différents par les entrées qui sont privilégiées témoigne de l'intérêt du jury pour des propositions personnelles, attachées à percevoir comment chaque dossier dresse les limites de son territoire propre. Y entrer de plain-pied requiert une analyse qui procède moins par description, par vérification que par enquête.

Comment dans le **développement** procéder à l'analyse de détail de **l'appareil didactique dans sa relation avec les textes littéraires et les documents qu'il accompagne** ? Il ne s'agit en effet nullement lors de son examen de souligner par exemple l'irréalisme de la démarche d'évaluation proposée, ni de la trouver trop « ardue pour des élèves », ni de chercher à débusquer les faiblesses d'un dossier, par un tir nourri, de préférence lorsqu'il est composé de documents composés par un enseignant. Distinguées sans fondement, mais avec arbitraire et gratuité, elles sont peu recevables. De même toutes sortes de démarche s'avèrent stériles, comme s'ingénier à extrapoler vers d'éventuelles difficultés que rencontrerait un professeur pour venir à bout du travail proposé dans le cadre hypothétique d'une séquence, se perdre dans l'imagination de ce que les élèves ont « déjà vu ». Plus largement, les différentes commissions regrettent que nombre d'exposés se constituent d'une litanie de présupposés tenant lieu de présentation de prérequis, d'observations sur les questions (forcément « ouvertes », ou « fermées », « verticales », « horizontales ») détachées de(s) texte(s) sur lesquels elles portent.

Réfléchir à la démarche d'enseignement présentée dans le dossier suppose que l'appareil didactique, les consignes ou tout autre indication didactique soient non seulement référés au (x) texte (s) et au(x) document(s) iconographiques, mais que ces derniers soient aussi abordés, que leur sens en soit appréhendé, leur compréhension littérale clarifiée. Les différents membres des commissions engagent ainsi les candidats à

procéder à une lecture attentive du dossier avant de s'intéresser aux questionnements mis en place par les manuels ou à l'appareil pédagogique. La lecture orale et l'analyse d'un extrait significatif peuvent au cours du développement être les bienvenus, non pour reprendre l'épreuve de leçon, mais pour diriger le point de vue sur le texte dans une perspective didactique. Le commentaire inclut alors la présentation claire des savoirs littéraires requis, (grammaire, narratologie, histoire littéraire, mouvements littéraires, registres). Il ne s'en tient pas à d'évasives remarques sur la « thématique ».

L'indispensable prise en compte des textes sollicite les connaissances afin de nourrir l'appréciation des spécificités génériques, thématiques et stylistiques participant au développement du processus de construction du sens. L'emploi mécanique du « schéma actantiel » (ou de toute autre notion) appliqué sans discernement et sans plus d'explication appauvrit une terminologie utile quand elle est adaptée. Il est en outre parfois plus judicieux de rechercher comment le texte construit une tension narrative. L'analyse littéraire ne relève ni d'une technicité mécaniste, ni de la mention d'évasives thématiques, ni d'un impressionnisme qui, pour être subjectif, n'a pas vocation à être partagé.

Le développement mène une critique constructive sur la cohérence du corpus, l'intérêt d'un chapitre, d'une consigne et tâche de répondre aux questions suivantes : comment traiter ce sujet ? quelles difficultés ? dans quelle mesure les démarches proposées permettent-elles de les dépasser ? quels apprentissages favorisent-elles ? quelles sont les notions savantes à solliciter ? Une réflexion didactique sûre cherchera ainsi à définir l'intérêt et les limites revêtues par un questionnaire donné, elle s'intéressera à sa progression et à son ordonnancement. Elle pourra envisager d'en reformuler le contenu, de chercher par des questionnements plus adéquats à l'adapter au niveau de la classe considérée. Des suggestions de remédiations peuvent être attendues lorsque le questionnement ne paraît pas approprié.

La **conclusion** de l'exposé recueille les éléments majeurs du développement précédent : la mise en évidence des singularités des textes en écho avec les démarches et les activités qu'elles sollicitent. Le candidat peut alors apporter un élargissement, un enrichissement aux textes proposés en suggérant des textes complémentaires (qui peuvent être des œuvres différentes mais aussi d'autres passages des œuvres sollicités par le dossier), ou encore des travaux à associer à ce qui a été présenté dans l'exposé. Une bonne maîtrise du temps permet d'accorder toute sa valeur à cette synthèse finale.

V L'ENTRETIEN

Alors que l'organisation de l'épreuve, sa préparation, les modalités de l'exposé sont rappelées, le futur candidat est invité à saisir les enjeux associés à l'entretien. Il ne constitue pas un appendice subsidiaire, négligeable ou insignifiant, mais au contraire, il forme une étape à part entière d'un concours de recrutement de professeurs de lettres. Après que l'exposé a témoigné des qualités, des compétences en matière d'organisation et de présentation des connaissances, l'entretien, comme le rappelle le rapport de 2010, octroie au candidat la possibilité de déployer « son aptitude au dialogue, qualité indispensable au professeur en situation d'interactivité dans une classe », mais aussi de témoigner de sa capacité de lever des difficultés susceptibles de se présenter au cours du travail collectif en fournissant alors des réponses aux questions posées. C'est bien préciser que l'attitude et la démarche attendues sont les qualités indispensables à la mise en œuvre d'une didactique effective. Les futurs candidats auraient ainsi tout avantage à s'y entraîner, à s'exercer aux démarches d'interaction qui le constituent. Quoique fondé sur l'imprévisibilité des questions à traiter, qui est aussi celle de la vitalité et du dynamisme d'un travail mené avec une classe, il exige néanmoins une préparation sérieuse. Les qualités intellectuelles et relationnelles qui sont alors évaluées ne relèvent en effet pas exclusivement du hasard ou de dispositions innées.

Que l'entretien suive immédiatement l'exposé indique que ce dernier en est à la fois le socle et le tremplin. Les directions qu'il emprunte peuvent être recensées, même si son déroulement ne suit pas un canevas préconçu : des questions de vérification, la reprise d'affirmations antérieures, des questions visant l'approfondissement de la relation critique aux documents. La vérification des connaissances en tant que telles n'est pas la seule préoccupation du jury de l'épreuve sur dossier. Ainsi, qu'il demande au candidat de répondre à une question posée par un manuel, qu'il sollicite son avis quant à un sujet d'écriture proposé par un enseignant, ou à propos de critères relatifs à une évaluation, il attend de lui qu'il montre sa capacité à traiter le sujet proposé à un élève mais bien plus encore : qu'il étoffe et approfondisse sa réponse par l'exercice d'un jugement éclairé sur la pertinence de la proposition didactique de celle-ci, au regard de l'organisation des savoirs bâtis par les textes et par les travaux réunis dans le dossier considéré.

Rien qui confine à la recherche de la difficulté pour elle-même, rien qui soit dicté par la malice de

questions conduisant le candidat dans des chausse-trapes ou bien encore traversé de l'inclination pour l'érudition ou pour la mise à l'épreuve des savoirs extrêmement spécialisés ou formalisés. A cet égard, même si, comme le rappelle le rapport 2010, le jury peut « chercher aussi à vérifier la culture des candidats », ce nécessaire examen est mené dans la pleine conscience de la « hiérarchie complexe » selon laquelle se répartit la culture littéraire. Dès lors sont acceptées bien des « ignorances passagères », comme sont sanctionnées les méconnaissances de notions élémentaires que l'on est en droit d'attendre, rappelons-le, non seulement de qui a étudié les Lettres, mais de qui postule à la transmission de leur connaissance. S'il s'agit de suggérer des lectures complémentaires, de réfléchir à leur pertinence, le jury se réjouit d'entendre du candidat une appétence réelle pour les œuvres, mais aussi de le voir se soucier de l'intérêt et de la pertinence des textes choisis en fonction de la construction intellectuelle d'un collégien ou d'un lycéen à laquelle il se destine à participer pleinement.

Le jury attend avant tout que le candidat ose et puisse raisonner devant lui, opérer des retours sur les documents pour affiner son développement. Le jury mène le dialogue, sans être armé de mauvaises intentions. Les membres des différentes commissions ne cherchent en effet pas à mettre par principe les candidats en difficultés. S'ils se montrent pointilleux, voire vétilleux face à des réponses incises, à des réponses artificielles ou à un discours préfabriqué, ils sont en cela attentifs aux suggestions, aux propositions des candidats et en tirent parti pour bâtir **un échange favorable à une progression dans la compréhension du dossier**. Des questions exigeantes et incisives n'excluent pas la bienveillance ; elles invitent le candidat à s'adapter, à écouter, à faire preuve d'honnêteté intellectuelle, et à se dépasser lui-même. Ainsi, l'acharnement à maintenir des positions intenable se révèle préjudiciable. Au contraire, dans bien des cas, le jury apprécie d'entendre un candidat capable de revenir sur des assertions premières, de moduler voire d'infléchir l'approche du dossier qui a été la sienne en première instance. Des candidats ont pu en effet instaurer un dialogue, profiter d'utiles rectifications (et gagner ainsi de précieux points). Ils ont su, après avoir donné à écouter un exposé marqué par un formalisme desséchant ou par une démarche encore trop paraphrastique, trouver dans l'entretien l'opportunité de conférer à leur propos épaisseur et densité en acceptant de répondre aux questions du jury qui l'incitaient à diriger son attention vers des aspects du dossier jusque-là ignorés ou maladroitement abordés. Nulle palinodie dans la démarche d'un candidat qui puise dans ses connaissances littéraires, qui accepte de réfléchir à nouveaux frais sur le réseau formé par les composantes du dossier. Ici encore la familiarité avec les œuvres et les savoirs littéraires, le bon sens, l'entraînement à la réflexion didactique ainsi que l'acceptation de la maïeutique proposée successivement par les deux membres de la commission donnent l'aisance et la souplesse requises. Le dynamisme et l'enthousiasme demeurent préférables à l'arrogance, à la suffisance comme à la passivité. Le jury peut légitimement s'inquiéter d'une absence de pugnacité ou de ténacité. L'honnêteté intellectuelle, la modestie, les circonstances mêmes d'une épreuve de concours n'interdisent pas, bien au contraire, une réflexion claire et posée et affirmée dans ses choix.

Au lieu de colleter avec la question posée, des candidats préfèrent botter en touche, tenter de percer à jour les intentions du jury, d'instaurer une relation de mauvais aloi, (pour revêtir une forme de mondanité inappropriée, voire une désinvolture déplacée), ou de substituer à l'écoute et à la réflexion attentives des apostrophes adressées aux membres du jury, telles que « J' vois pas ce que vous voulez dire »... Quand bien même les questions posées viseraient une réponse précise du candidat, ce dernier doit se convaincre qu'il ne s'agit pas en l'espèce d'un jeu de devinettes, et qu'il a tout intérêt à délivrer une réponse concise.

Si comme à l'accoutumé, de manière très générale des défauts sont signalés en matière de lexique ou de grammaire, ce qui ne laisse pas d'être gênant voire inquiétant lors d'une épreuve de lettres, les membres du jury ont également pu être frappés par certaines négligences récurrentes des candidats. Le relâchement du langage, les tics tels que « quelque part », « à la base », « au final » sont bien sûr à proscrire. Des formulations d'analyse tout autant irritantes en appellent « au ressenti », ou à des expressions fuyant toute explicitation définie qui ne peuvent commencer sans la formule « on est dans... ». User de la langue comme d'un outil approximatif de communication est oublier que toute pensée prend forme dans un langage maîtrisé reconnaissable aussi à la propriété des termes et à leur convenance.

Le rapport est l'occasion de faire le point autant pour redresser des travers que pour encourager une meilleure compréhension des exigences de l'épreuve. Ainsi, si le jury a assurément des attentes, elles ne relèvent pas pour autant d'idées préconçues sur les dossiers soumis aux candidats. Ces derniers restent maîtres de leur propos, et nombre d'entre eux ont montré qu'ils savaient l'organiser avec le soin requis, l'inscrire à bon escient dans le droit fil d'« une épreuve de réflexion littéraire appliquée », à la grande

satisfaction de leurs auditeurs.

Mais, face à des développements attestant d'une incompréhension des attentes du jury, donnant lieu à des exposés de connaissances abstraites, à des considérations formelles peu fécondes, à des travaux détachés des textes, le présent rapport s'est voulu guidé par une préoccupation que l'on pourrait énoncer en ces termes : comment le candidat peut-il lors de l'épreuve sur dossier manifester un effort authentique pour mener une lecture attentive des dossiers et des textes, faire montre d'une curiosité personnelle pour leurs enjeux et du désir de les faire vivre dans le présent et dans la clarté d'un acte didactique ? Cet acte de didactique, fondé sur l'ensemble de moyens à ajuster aux fins que l'on se propose, ne laisse pas d'être une maîtrise et une réflexion approfondie sur les concepts et les contenus disciplinaires qui sous-tendent l'enseignement des Lettres et de la langue française. En cela même, l'épreuve sur dossier permet de frayer la voie, plus que jamais, en raison des changements intellectuels qui caractérisent l'époque présente, à une expérience vivante de la lecture, de l'écriture du français et de toute littérature, où le « savoir » n'abdique pas sa « saveur ».

EPREUVE SUR DOSSIER

(Seconde partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »)

Rapport présenté par Jean-Philippe TABOULOT

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité de celui rédigé il y a un an, rapport fondateur pour ce qui concerne une épreuve introduite en 2011 précisément dans tous les concours externes de recrutement d'enseignants. Cette épreuve reprend textuellement, rappelons-le, le premier item du référentiel des dix compétences professionnelles des maîtres : « agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable ». Nous conseillerons donc vivement aux candidats de se reporter à ce rapport inaugural particulièrement substantiel et qui, avec force détails et intelligence, présente tout à la fois la philosophie de cette épreuve nouvelle, ses modalités de déroulement, ses spécificités, ses finalités, ses attendus, ses atouts comme ses éventuels écueils.

Pour cette session 2012, on s'attachera d'abord à rappeler brièvement certains éléments concrets de l'épreuve (conditions de passation, types de sujets, etc.). A partir des précieux comptes rendus aimablement rédigés par les différentes commissions ayant siégé en juin et au début de juillet, on pointera ensuite quelques recommandations essentielles que l'on illustrera, dans la mesure du possible, d'exemples précis puisés aux oraux réellement effectués. On insistera enfin sur la partie dite de l'entretien qui, on ne le répètera jamais assez, joue un rôle capital dans l'évaluation du candidat.

1 - Comment l'épreuve se déroule-t-elle ? Sur quoi travaille-t-on ?

L'épreuve, que l'on appelle plus communément « Agir », est couplée avec l'épreuve sur dossier. Le candidat se voit donc remettre un ensemble de documents assorti d'un billet. Celui-ci fait très clairement apparaître les deux épreuves, les documents qui concernent chacune d'entre elles ainsi que le libellé des deux sujets. Le candidat dispose ensuite de trois heures de préparation qu'il gère comme bon lui semble. Il paraît raisonnable de consacrer au maximum un tiers du temps à la seconde épreuve (« Agir »).

Pour « Agir », le candidat est invité à construire son exposé autour d'un document dont la longueur ne

saurait dépasser une page et dont les sources sont très variées (cf. *infra*). A la suite de l'analyse de son dossier à portée didactique (ne devant pas excéder 20 minutes) et du premier entretien (15 à 20 minutes environ), le candidat, après être sorti quelques instants dans le couloir pour laisser le jury fixer la note de l'épreuve sur dossier, se retrouve à nouveau face à sa commission. Il lui revient, en un temps maximal de dix minutes, de commenter le document « Agir ». Le jury procèdera ensuite à un second entretien pendant quelque dix minutes. Le candidat doit donc, après une première épreuve d'un peu moins de trois quarts d'heure, se montrer capable de porter son attention pendant une vingtaine de minutes sur autre chose, présenter d'autres réflexions, se concentrer sur une nouvelle catégorie de documents ainsi que de concepts, mobiliser des savoirs différents, entrer dans un second échange portant sur des aspects autres, manifester encore une aptitude à l'analyse. L'ensemble de cette double épreuve occupe en définitive un temps de presque une heure pendant laquelle il s'agit de ne pas se démobiliser.

Les sujets proposés pour « Agir » reposent sur des documents de différentes sortes et dont les contenus, fort diversifiés, reflètent de multiples composantes de l'Education Nationale. Ainsi, pour cette année 2012, les sujets pouvaient provenir :

- de sites nationaux tels que *education.gouv* (extraits de Bulletins Officiels, communications, publications de la « Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance »...), eduscol, le site de l'ESEN ou encore legifrance ;
- de documents académiques voire interacadémiques (lettres de rentrée ; circulaires rectorales ; notes d'information ; extraits de mémentos...)
- de documents internes aux établissements scolaires (comptes rendus de réunions ; fiches de liaison ; bulletins trimestriels ; présentations d'actions ; lettres d'information ; questionnaires ; captures d'écran tirées de sites d'établissements....)
- d'articles publiés dans des revues spécialisées (articles signés par exemple de Philippe Meirieu, d'Inspecteurs Généraux, etc.).

Ils concernaient un ou plusieurs des domaines suivants, étant entendu que ceux-ci peuvent facilement se recouper :

- les valeurs républicaines dont l'école se fait particulièrement l'écho (mixité, intégration sociale, lutte contre les discriminations, égalité des chances, laïcité, neutralité...)
- la vie scolaire (procédures disciplinaires, orientations fixées pour une nouvelle rentrée annuelle, fiches de suivi, conseils de divers ordres appelés à siéger, présentation de certains acteurs d'un EPLE, prévention des conduites addictives, problème du harcèlement...)
- l'évaluation (grilles utilisées pour une épreuve commune, bilans de compétences, chartes d'examineurs, réflexions sur la plus-value d'un établissement, comparaisons internationales...)
- le système éducatif et son histoire (extraits de circulaires sur un programme comme « Eclair » ou sur la réforme du lycée, indicateurs, données et commentaires sur l'évolution d'un examen, réflexions sur l'institution...)
- l'orientation des élèves (textes de cadrage, statistiques...)
- les actions éducatives (informations sur un concours pour des classes, synthèse d'un projet culturel, page sur un dispositif d'accompagnement...)
- les réflexions sur l'acte d'enseignement et/ou sur des problématiques pédagogiques transversales (actions pour prévenir l'illettrisme, textes sur la place comme le rôle des TICE, compétences du socle...) ainsi que sur l'innovation pédagogique (compte rendu d'une expérimentation...)
- la place et le rôle du professeur face à sa classe comme au sein de son administration ; les droits et devoirs du fonctionnaire de façon plus globale ;
- le fonctionnement et la vie d'un EPLE (extraits de projets d'établissements, de règlements intérieurs, de contrats d'objectifs ; fiches sur des instances telles que le CESC ou le « référent culture »...) ; la communauté éducative, les partenaires de l'école.

2 - Quelques recommandations au vu des oraux de la session 2012.

Si l'on a pu constater cette année une meilleure préparation chez beaucoup (et les notes bonnes, très bonnes voire excellentes ne sont pas rares) par rapport à 2011, certains défauts ont retenu toutefois l'attention du jury dans son ensemble. Trop importants, ils peuvent discréditer fortement certaines prestations et aboutir à une note très basse. Voici quelques-unes des recommandations destinées à aider les futurs candidats :

1) Garder à l'esprit l'intitulé de l'épreuve et, par conséquent, sa spécificité.

Il s'agit en effet d'aborder et de réaliser cette épreuve sans perdre de vue ce qui fait sa profonde singularité. On attend du candidat, conformément à l'intitulé,

- qu'il se situe « en fonctionnaire de l'état ». Or, ce que l'on constate souvent, c'est que les candidats ont du mal à se penser et se poser ainsi. L'épreuve leur demande pourtant d'adopter une posture ainsi qu'une réflexion qui ne sont déjà plus celles d'un étudiant mais celles d'un futur agent du service public. Leur discours doit montrer qu'ils ont compris ce qu'un tel statut signifie et ce qu'il recouvre comme obligations, comme comportements, comme références, comme principes, comme codes hiérarchiques et comme modes de pensée. Ils doivent se demander de quelle façon le document peut concerner et influencer leur travail d'enseignant au service de la nation, comment ils en envisagent la prise en compte. Si l'on ne peut exiger des candidats qu'ils maîtrisent dans les détails les rouages de l'institution scolaire, les arcanes de la politique éducative, les textes juridiques complexes régissant l'Education Nationale, on attend néanmoins de futurs enseignants qu'ils soient en possession d'une culture minimale pour ce qui concerne une Administration à laquelle ils envisagent d'appartenir. L'épreuve n'est nullement un moment d'érudition ; elle est bien plutôt l'occasion de manifester déjà, en étroite relation avec le document donné et la situation concernée, un regard tout à la fois informé, éclairé, lucide et réfléchi sur l'action qui peut être requise chez un fonctionnaire ;
- qu'il témoigne d'une « éthique » digne d'une personne appelée à servir l'état et ses concitoyens. Même si, comme l'a fort opportunément avancé un candidat, il n'est jamais demandé à un professeur en début de carrière de prêter officiellement une sorte de « serment d'Hippocrate », il n'en reste pas moins que l'on exige chez lui une déontologie dans l'exercice quotidien de son métier, une appropriation des valeurs inhérentes au service public, une aptitude à opérer des choix fondés et conformes à sa position. Appliquer une éthique consciente à son travail, c'est à la fois mettre en application et transmettre des valeurs de première importance, observer et faire vivre des principes d'action déterminés par le cadre dans lequel on exerce et qui fondent la république (laïcité, devoir de réserve, tolérance, impartialité, solidarité...), c'est tendre vers une forme d'exemplarité, surtout lorsque l'on a en face de soi un public jeune (entre onze et dix-huit ans) et en situation d'apprentissage ;
- qu'il se montre pleinement « responsable ». On regrette fréquemment que les candidats ne perçoivent pas précisément – et le référentiel des maîtres peut les y aider pourtant souvent, d'autant que celui-ci développe très explicitement pour chaque compétence les « connaissances », « capacités » et « attitudes » requises - ce que le document dit des missions et responsabilités de l'enseignant, lesquelles il suppose, celles qui paraissent directement touchées par le sujet. Par exemple, l'extrait d'un BO au sujet de l'absentéisme et du décrochage scolaire pouvait amener à mettre assez clairement en relief diverses missions et obligations du professeur : il lui revient en effet d'effectuer un suivi de ses élèves, de diagnostiquer dans la mesure de ses possibilités les problèmes rencontrés, d'alerter si besoin est, de savoir coopérer, etc.

Pour citer encore un exemple, une note rendant compte des objectifs généraux d'une liaison collège/lycée ainsi que des actions envisagées concrètement par les professeurs de français pour répondre à ces objectifs aurait dû davantage inciter le candidat à questionner les différentes responsabilités de l'enseignant perceptibles dans le document : le professeur porte entre autres une certaine responsabilité dans la fluidité des parcours mais aussi dans le nombre d'élèves accédant à des qualifications. Son travail quotidien lui donne également une responsabilité dans l'efficacité des enseignements, dans les éventuels décrochages, dans les poursuites d'études, dans les réussites des élèves. Au même titre que d'autres acteurs, il fait de l'EPL un lieu de vie et un lieu ouvert à la culture en même temps qu'un lieu d'instruction.

Signalons que les documents entretenant un rapport très fort avec la discipline du français ne doivent pas occasionner une récitation des programmes disciplinaires ni un rappel de leurs prescriptions. C'est là

se tromper sur l'esprit de l'épreuve car, ce que le jury souhaite, c'est bien plutôt une prise de hauteur, une distance par rapport aux connaissances strictement disciplinaires, une interrogation plus large, un questionnement, encore une fois, sur les responsabilités d'un enseignant fonctionnaire et/ou sur l'éthique requise lorsque l'on travaille au service de la République.

Tel extrait des Programmes de français en classes de seconde, de première et de Littérature en terminale L (BO n°9 du 30/9/2010) donnera par exemple l'occasion de rappeler, au-delà des contenus évoqués, que le professeur, dans le cadre de ses responsabilités et de son devoir public, dispose d'une liberté pédagogique, laquelle s'exerce dans un cadre ; que les éléments de détail de son programme ne font que s'inscrire dans des visées fortes de notre système éducatif qui, à la fois, les transcendent, leur donnent sens (développer l'autonomie de l'élève, enrichir la culture, favoriser la réflexion comme l'esprit critique, ouvrir son enseignement...) et promeuvent des valeurs de première importance qu'il revient de préciser ; que les « connaissances » disciplinaires, quelles qu'elles soient, s'articulent à des « capacités » voire à des « attitudes » ; que tout enseignant, dans le cadre du cursus scolaire des élèves, doit prêter attention à la complexification ainsi qu'à la progressivité des apprentissages ; qu'il lui revient aussi de donner le goût de l'étude aux adolescents qui lui seraient confiés, etc.

2) Tirer parti de tout...

Le document étant relativement court, il importe d'en mener une lecture très attentive et d'en exploiter toutes les informations. A ce sujet, les préconisations ci-dessous découlent de regrets exprimés ici ou là par des commissions :

— il est important de s'interroger, d'une façon ou d'une autre, sur les circonstances de production du document : où figure-t-il ? Qui le produit ? A quel moment ? A destination de qui ? Pour quelles éventuelles raisons ? Dans quel but apparemment ? Par quel moyen ?

Ces données informent nécessairement la lecture de ce qui est proposé. Par exemple un Recteur s'adressant à ses professeurs entend peut-être leur rappeler un cadre national ou académique très officiel voire certaines de leurs missions ; une note rédigée par un établissement pour informer les parents ne joue pas le même rôle qu'un avertissement envoyé à une famille précise ; une information apportée aux professeurs sur Eduscol peut ne constituer qu'une ressource sans aucune valeur réglementaire, etc. Cette contextualisation du dossier ainsi que l'indication sur le thème abordé, voire la définition des notions-clefs, peuvent par exemple trouver leur place dans l'introduction ;

— dans le même ordre d'idées, il convient de prendre en compte la totalité du document. Diverses commissions notent que les candidats ont parfois tendance à ne puiser dans la pièce fournie que ce qui leur convient, que ce qui leur paraît renvoyer, de près ou de loin, à des sujets connus et sans doute traités durant l'année de préparation. Certains enjeux majeurs sont alors oubliés, esquivés voire détournés et cela ne pourra, *de facto*, qu'aiguïser la curiosité du jury ;

— enfin, si l'articulation entre le contenu du dossier littéraire et celui de la seconde partie n'est ni obligatoire ni systématique, elle peut, lorsqu'elle se présente, ouvrir de réelles perspectives dont les candidats devraient se saisir davantage, dans un sens comme dans l'autre.

Ainsi par exemple des indicateurs sous formes de graphiques, schémas, tableaux et chiffres faisant état de corrélations entre les diplômes, la promotion sociale et les salaires effectuaient un lien intéressant avec un groupement de textes axé sur des personnages romanesques aux prises avec la société de leur temps. De même, une page consacrée à la nécessaire place de l'image dans les enseignements permettait éventuellement de se référer à la problématique de la « représentation » au sujet des textes théâtraux donnés en première partie. De même encore, un état des lieux du ministère sur les écarts filles/garçons dans la poursuite des études et sur les freins que constituent certains stéréotypes intériorisés pouvait conduire le candidat, rétroactivement, à multiplier les lectures du conte de Perrault qui lui était soumis en didactique et à voir que celui-ci ne manquait pas de véhiculer certains codes de l'époque sur les places respectives des femmes et des hommes. Cette même unité thématique valait également pour un dossier axé sur plusieurs versions de la lettre de Roxane chez Montesquieu (« Oui, je t'ai trompé... ») et suivi de réflexions sur la situation des filles dans notre école. Entendons-nous toutefois : ces passerelles, si elles sont effectuées avec intelligence et tact (il ne s'agit nullement de retomber dans l'exposé littéraire), ne constitueront qu'un supplément dans l'appréciation du jury.

3) ...tout en respectant scrupuleusement les limites du sujet donné...

Les commissions sont unanimes sur ce point : de nombreux candidats, pour éviter semble-t-il la paraphrase (ce défaut est particulièrement sensible avec les extraits de bulletins officiels) ou pour prévenir un exposé trop bref, utilisent le sujet proposé comme un prétexte pour parler de choses très diverses, pour réciter des points appris en formation et parfois fort éloignés de la problématique attendue. Cela est fâcheux. Les comptes rendus rédigés au terme des interrogations parlent ainsi de fréquents « exposés catalogues », d'« inventaires disparates et fastidieux », de « développements préconstruits et vite passe-partout », de « discours peu articulés à la singularité profonde du sujet donné, voire de discours extérieurs au sujet », d'énoncés « insuffisamment appliqués au document (et) se raccrochant à des sujets autres » ; ils mentionnent le fait que l'on ne s'est « pas suffisamment attaché aux problèmes précis exposés », que « l'analyse du document soumis est parfois remplacée par la récitation de cours », que celui-ci peut se retrouver « oublié » et que l'on frise nettement, à certains moments, le « hors sujet ».

Voici quelques exemples représentatifs de cette tendance très préjudiciable : à partir d'un texte évoquant de récents changements dans les procédures disciplinaires, le candidat présente de multiples aspects qui, pour beaucoup, n'entretiennent qu'un rapport très lâche avec son sujet voire s'en écartent considérablement (importance de la culture à l'école comme de la connaissances des métiers ; rôle du professeur principal dans l'orientation ; nécessité de mener dans l'établissement des actions relatives à l'hygiène ; gestion des problèmes cognitifs...) ; une réflexion d'une universitaire sur les liens à opérer entre les cultures religieuses et l'interprétation des œuvres de fiction tels que les films ou les romans occasionne des considérations hors de propos et embrouillées sur la discrimination à l'école, le respect des libertés, la tolérance, etc. ; un passage sur une des Dix compétences des maîtres (maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale), s'il autorise des remarques ayant trait à des aspects à la fois scientifiques, didactiques, pédagogiques, épistémologiques, s'il justifie pleinement des considérations sur les diverses façons de se former et de s'auto former, devient malheureusement l'occasion de plaquer des développements inadaptés sur la gestion de l'hétérogénéité, les procédures d'évaluation, les paliers d'orientation ou sur les modes d'organisation des voyages scolaires... Un extrait du discours d'un ancien ministre sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés est évacué dans sa spécificité au profit de remarques, par ailleurs incertaines, sur l'évaluation du français aux examens, l'importance de l'écrit comme de l'oral, la transdisciplinarité, la dyslexie...

Même si les thèmes concernés par les documents sont souvent larges, divers et touchent à plusieurs problèmes, même s'il convient d'aller jusqu'à lever les fréquents implicites des textes, il faut savoir, dans le même temps, trouver les bonnes limites pour son propos. On ne doit pas avoir le sentiment que le candidat cherche à meubler son temps de parole et/ou qu'il se plaît à étaler un savoir acquis dans le cadre d'une préparation à cette épreuve. Un professeur, rappelons-le, doit manifester ces qualités qu'il attendra de ses propres élèves : respect rigoureux du sujet, sélection appropriée des contenus, refus de la digression.

Citons, pour finir sur ce point, un exposé réussi sur l'« accompagnement éducatif » au collège : le candidat a su convoquer à bon escient ainsi qu'avec discernement de vraies connaissances sur les politiques d'aides aux élèves et examiner la façon dont le dispositif décrit s'articulait à d'autres (Ecole ouverte...), réfléchir ensuite très pertinemment aux objectifs et valeurs que l'Education Nationale défendait à travers ces actions (prévention de l'échec scolaire, principe républicain de l'égalité des chances, principe de gratuité...) et se demander enfin en quoi ces différents dispositifs, quelles que fussent leurs étiquettes et modalités de mise en œuvre, participaient d'une certaine évolution du métier d'enseignant au sein de la communauté éducative. Le jury a salué en cette prestation un exposé clair, un regard à la fois ouvert et informé sur le système éducatif et, dans le même temps, un respect sans failles des bornes du sujet.

4) ...et tout en faisant preuve d'une juste mesure dans sa réflexion.

Mener une réflexion éthique, essayer de penser avant tout en fonctionnaire et témoigner d'une conscience solide des responsabilités liées à l'exercice de son métier ne doivent pas dans le même temps aboutir à un discours convenu, désincarné, rempli de bout en bout de bonnes intentions voire de devises patriotiques et de poncifs, énumérant avec une certaine soumission des textes réglementaires comme une doxa, des vertus républicaines et/ou des dispositifs comme autant de solutions idéales et qui verserait dans une vision pour le moins angélique des réalités du monde de l'école publique. Le jury apprécie davantage une approche authentique et un tant soit peu réaliste des choses. Tout en soulignant bien évidemment les grands principes et valeurs qui traversent le document et qui sont le ciment de notre école

républicaine, le candidat, avec bon sens et honnêteté, ne doit pas hésiter à pointer de possibles difficultés de mise en œuvre, d'éventuels paradoxes ou limites, à évoquer l'éventuelle nécessité de gardes fous, à peser l'importance du contexte, à se questionner (facteurs en jeu, poids des habitudes, résistances...) et à faire preuve parfois d'un peu plus de recul et/ou de nuance.

Ainsi, le « socle commun de connaissances et de compétences » n'est pas le moyen, contrairement à de trop fréquentes assertions, de régler tous les problèmes du collège (décrochage, indiscipline, violence, etc.) et ne constitue pas, comme cela a été dit parfois, « un moyen certain de garantir la réussite » ou « un gage assuré d'intégration » ; les PPRE apparaissent trop souvent, dans les exposés, comme une panacée; le dialogue avec les élèves, en dépit de ce qui est souvent avancé, ne suffit pas toujours pour réaffirmer et/ou transmettre des valeurs mises à mal ; la pédagogie différenciée ne résout pas tout et pose même parfois de vrais problèmes de mise en œuvre ; les TICE ou le travail en équipe ne constituent pas systématiquement une solution idoine ...

A l'inverse, pour étudier une page relative aux indicateurs de résultats des lycées tirée du site education.gouv.fr, un candidat a su, avec habileté et conviction à la fois, montrer en quoi ces données, tout en permettant des prévisions factuelles intéressantes et tout en constituant un véritable outil de travail pour améliorer l'efficacité des enseignements, étaient potentiellement sujettes à des interprétations variables, voire à des exploitations discutables (risque d'attitudes consuméristes chez les parents, etc.).

5) Organiser solidement son propos.

Penser un plan. Le libellé remis pour l'épreuve « Agir » - qui, sur le bordereau, apparaît comme « seconde partie » - offre des orientations pour traiter le sujet. On peut y trouver des consignes de ce type : *« vous commenterez ce document en vous interrogeant notamment sur les explications possibles à cette situation et sur les possibles implications des professeurs dans ce domaine », « vous réfléchirez, à partir du document, au rôle du conseil de classe dans un collège et à l'implication des parents d'élèves », « vous commenterez le document en vous interrogeant sur ce qu'il signifie pour le professeur dans le cadre de ses missions », « vous examinerez ce texte de cadrage en vous interrogeant entre autres points sur les valeurs qui ont présidé à sa conception et sur ses implications dans l'exercice du métier d'enseignant », « analysez le document en vous posant entre autres les questions de ses enjeux, objectifs et de sa mise en œuvre », « vous commenterez cet extrait de mémento adressé à des chefs d'établissement et vous en dégagerez les valeurs et finalités », « en vous appuyant sur vos connaissances du système éducatif, vous étudierez ce qui est exposé. Interrogez-vous par exemple sur les finalités, les enjeux et sur tout autre aspect qui vous paraîtra intéressant », « vous procéderez à une analyse précise de la fiche. Quelles valeurs, quelles finalités la sous-tendent ? », « vous commenterez le document en vous interrogeant sur la distribution des rubriques, sur les informations dont il rend compte et sur ses enjeux », « commentez le document joint en en dégageant les éléments essentiels ainsi que les modalités de mise en œuvre », « vous analyserez le rôle du professeur tel qu'il est envisagé ici, en soulignant les enjeux d'une telle représentation », « quels valeurs et intérêts vous paraissent se dessiner dans ce document ? ».*

On le voit, le jury s'efforce souvent – mais cela n'a rien d'une obligation ni d'une démarche systématique - d'aider le candidat en indiquant des axes importants, en soulignant certains attendus. Ces indications peuvent même suggérer des idées pour un possible plan. Toutefois, il appartient bel et bien au candidat, en tenant compte de la singularité du document qu'il reçoit, d'une part de trouver lui-même une problématique d'ensemble, d'autre part de concevoir un plan personnel constituant une réponse argumentée à cette problématique. Rappelons, en dépit de ce que semblent croire certains, qu'une approche linéaire du document ne satisfait nullement le jury et ce d'autant plus qu'une telle démarche occasionnera inévitablement paraphrase, redites, propos décousus et absence de fil directeur. On attend donc une prestation fermement problématisée et construite.

Penser une vraie progression de la pensée. L'exposé doit être réfléchi dans sa conception et obéir à une véritable progression : le plan ne doit pas être seulement formel mais mettre en œuvre une vraie dynamique argumentative. Les commissions regrettent d'avoir eu affaire parfois à des plans quelque peu bancals, au fil desquels le discours se répète, tourne en rond – signes que l'exposé est mal organisé.

Quelques exemples de plans réussis lors de cette session. Les exemples donnés ci-dessous ne se veulent nullement modélisants. Par leur diversité, ils montreraient plutôt avantageusement qu'il n'existe pas de plan passe-partout qui vaudrait pour tous les sujets et que c'est, une fois encore, la spécificité du

sujet (document + indications du libellé) qui permettra de trouver un plan aussi pertinent que convaincant.

Exemple 1 : cf. supra sur l'accompagnement éducatif. Note obtenue : 18/20

Exemple 2 : une fiche de présentation d'une classe rédigée par un professeur pour son IA-IPR lors d'une visite d'inspection a été ainsi examinée : 1) quelles sont les différentes utilités de ce document pour le professeur ainsi que pour l'inspecteur ? 2) quelles missions précises de l'enseignant met-il au jour ? Quelles attitudes également ? Note obtenue : 16/20 pour trois raisons majeures : la prestation est très bien organisée ; le propos est conforme à l'esprit de l'épreuve et reste dans les limites du sujet ; le candidat articule avec habileté ses réflexions aux compétences attendues chez tout enseignant dans le référentiel (Cf. Garder à l'esprit l'intitulé de l'épreuve)

Exemple 3 : une page tirée d'un compte rendu de conseil de classe a ainsi été commentée : 1) Qu'est-ce qu'un conseil de classe d'après le document (quoi ? qui ? comment ? pourquoi ? pour quoi ?) ? 2) En quoi voit-on que le rôle du professeur principal mais aussi des parents y est central ? 3) En quoi les constats faits ici ainsi que les solutions énoncées se font-elles à la fois dans l'intérêt individuel des élèves et dans l'intérêt collectif de la classe ? Note obtenue : 20/20.

Exemple 4 : ayant également donné un 20/20 : le candidat, s'interrogeant sur la dimension éducative du conseil de discipline, envisage pour cela avec beaucoup d'efficacité 1) un subtil distinguo sanction/punition 2) ce qui peut faire de la sanction proprement dite un acte éducatif porteur (caractère individualisé, proportionnel à la faute commise, intelligible pour l'élève, susceptible de le responsabiliser, etc.) 3) les valeurs relatives au vivre ensemble qu'une sanction peut favoriser.

Exemple 5 : au sujet d'un extrait de projet d'établissement, le candidat, après avoir posé une intéressante problématique (le projet d'établissement n'est-il que le reflet d'une nécessité administrative ou met-il en avant de vraies valeurs ?) se penche successivement, à la lumière de ce qui lui est donné à commenter, sur 1) les choix qui président à la rédaction d'un projet d'établissement 2) les valeurs que celui-ci entend souligner 3) les conséquences de ce projet sur le travail même de tout enseignant.

Exemple 6 : le candidat structure ainsi son propos pour un dossier concernant le C.V.L. : 1) le fonctionnement et les principes de cette instance a) au niveau local b) à un niveau plus large (région...) 2) les principales valeurs et missions professorales alors concernées : a) le C.V.L., antichambre démocratique b) façons dont l'enseignant peut agir/réagir avec cette instance. En conclusion, le candidat ouvre sur certains paradoxes liés à la notion de C.V.L. (le fait que les lycéens ne s'emparent pas toujours de cette instance, etc.) et sur une critique plus personnelle.

6) Veiller à la qualité de la langue.

Il est attendu de tout professeur (et plus encore quand il enseigne les Lettres) qu'il manipule devant ses élèves une langue exemplaire, précise et fluide. Ces qualités sont également exigées pour un oral devant un jury de recrutement. Les candidats doivent donc surveiller leur expression tout au long de l'épreuve. Comme par le passé et comme pour d'autres épreuves d'admission, on a pu déplorer parfois :

- un langage quelque peu relâché voire bien trop familier à travers des expressions comme « *donner une heure de colle* », « *la feignantise (sic) des élèves* », « *on voit que le dialogue entre les professeurs ne vise pas à enfoncer les élèves* », « *j'ai pas d'idée précise là-d'ssus* », « *j'ai trouvé c'paragraphe bizarre* », « *sécher des cours* », « *ne pas laisser les élèves se balader* », « *des fois* », « *avoir un poids dans la main en plus (sic)* », « *une astérisque* »... Certains tics d'expression, à trop se répéter, peuvent également desservir le candidat (« *ben* »...);
- des erreurs (« *eduscol* » nommé tout au long du propos « *eduCSol* » ou, dans un autre cas, « *eduSocle* » ; le « *conseiller d'orientation pédagogique* »...);
- des formulations manquant de rigueur (mots « *éducateur* » et « *pédagogue* » abusivement employés comme des équivalents ; termes « *équité* » et « *égalité* » mal distingués, etc.) et parfois même malencontreuses. Ainsi, un candidat, dans le cadre d'un document relatif à la mémoire des génocides, a recouru à des tournures très approximatives et qui, additionnées les unes aux autres, sont devenues dérangeantes et inconvenantes : « *rendre hommage à ce qui s'est passé... Rencontrer des personnes qui y ont participé... Les génocides sont devenus un sujet très présent dans les médias, l'art ainsi que la littérature... On demandera aux élèves de donner leur opinion sur la question* » ;

3 - Rôles de l'entretien et bénéfiques à tirer de ce dernier temps.

Comme nous le mentionnions en introduction, nous souhaitons, dans cette troisième et dernière partie, insister sur l'étape absolument essentielle de l'entretien. Il convient que le candidat perçoive bien les principaux enjeux de cette phase, qu'il mesure tout ce qui se joue dans ce moment d'échange avec le jury, qu'il sache se saisir sans méfiance des pistes qui lui sont ouvertes et qu'il accepte de leur conférer toute l'énergie intellectuelle nécessaire. Ces dix dernières minutes peuvent assurément être l'occasion pour le candidat de confirmer voire de révéler de précieux savoirs et/ou qualités. En outre, il s'agira de la dernière impression qu'il laissera à ceux qui l'ont écouté et questionné.

Différents objectifs, non exclusifs les uns des autres.

Dans ce moment de communication, le jury peut :

- engager le candidat à éclaircir certains aspects du document qui auraient été (sciemment ?) laissés sous silence et/ou à lever certaines confusions faites. Par exemple, une commission a pu, par ses questions, chercher à montrer au candidat que sa lecture sans doute trop rapide du texte proposé l'avait conduit à moins parler des « moyens d'information » (l'expression était pourtant celle-ci) possibles pour un enseignant que des moyens existant pour « se former » : le thème avait été de ce fait un peu trop dévoyé. Dans d'autres cas, on a invité à interpréter correctement des sigles ignorés (« M.E.N »...) ou à établir des distinctions entre des notions présentées comme similaires (« conseil pédagogique/conseil d'administration »...) voire mal définies (« portfolio »...) ou encore à reconsidérer certaines interprétations faites trop hâtivement (expression « corps d'inspection disciplinaire » comprise par exemple - dans le cadre du compte rendu d'une réunion de travail ayant rassemblé des enseignants de collèges, LEGT et LP – comme des brigades d'intervention de l'Education Nationale sollicitées par le chef d'établissement et les différentes catégories de professeurs pour rétablir de façon musclée la discipline...). Arc-boutés sur leur lecture et compréhension initiales, trop facilement aussi suspicieux à l'égard du jury, les candidats ont cependant parfois du mal à dépasser et rectifier leurs erreurs ;
- tenter de faire revenir certains candidats vers davantage de bon sens, de leur faire mesurer le caractère beaucoup trop réducteur, partiel et/ou naïf voire inadapté de leur vision des choses. Malheureusement, dans certains cas, le candidat continue à manifester les mêmes défauts de réflexion voire les redouble dans son dialogue avec la commission. Ainsi, dans son étude du document ayant trait au harcèlement à l'école, un candidat, après avoir pour l'essentiel procédé à de la paraphrase, envisagé des moyens d'action parfois inappropriés et mal saisi les enjeux, a aggravé sa prestation en proposant lors de l'entretien de faire jouer aux élèves des scènes de harcèlement et en évoquant des situations susceptibles de mettre les élèves en danger ;
- inviter à aller plus loin dans la réflexion, à élargir le champ du questionnement, à envisager des aspects complémentaires (échos sociétaux, etc.). A la suite d'une analyse ayant porté sur un extrait de circulaire de rentrée axé sur l'accès aux formations diplômantes pour des élèves de 5^e et 4^e, il a été demandé de réfléchir à la compatibilité de ces orientations avec le principe du « collège unique ». Après un exposé au sujet de l'accompagnement personnalisé, l'échange a porté, entre autres points, sur la réalité sociale que ce dispositif entendait également contrecarrer (inflation des cours privés). On a pu demander aussi ce qui, bien avant la visite d'un IA-IPR dans la classe, pouvait constituer une sorte de baromètre de l'efficacité voire de la réussite d'un enseignement ou, au sujet d'une opération promouvant la lecture, les raisons pour lesquelles le Ministère avait choisi de cibler des « collèges ruraux » à côté d'établissements relevant de l'éducation prioritaire ;
- appeler le candidat à se placer dans des situations concrètes, à considérer des cas précis, à essayer son raisonnement sur une réalité bien caractérisée, à penser de possibles attitudes à la fois réalistes, pragmatiques et conformes dans des circonstances bien particulières. Par exemple, à la suite d'un document sur la laïcité, on a demandé à un candidat comment il envisagerait de réagir en voyant dans sa classe un élève arborer un signe religieux ostensible. Certaines commissions ont également posé les questions suivantes :
que peut faire un enseignant s'il se trouve, dans les couloirs, le témoin d'insultes proférées à l'encontre d'un des personnels du collège (thème : les violences verbales) ? La maîtrise du palier 2 des compétences du socle commun n'est pas attestée pour plusieurs élèves de la classe dont vous êtes professeur principal. Comment vous saisissez-vous concrètement de cette question (thème : le socle commun) ? Vous avez évoqué le fait que tout professeur contribue à l'orientation des lycéens. Vous

n'êtes pas professeur principal. Comment vous impliquez-vous néanmoins dans cette mission partagée et comment cela se traduit-il dans les faits (thème : l'orientation) ? Vous avez employé à plusieurs reprises l'expression « évaluation positive » mais sans l'illustrer réellement. Pouvez-vous le faire en vous référant par exemple à votre discipline (thème : l'évaluation) ?

Etant entendu que les réponses à ces différents cas ne sont pas forcément univoques ni faciles, étant entendu aussi que les candidats n'ont pas encore été confrontés réellement à de telles circonstances, le jury reste ouvert. Ce qu'il cherche évaluer par ces mises en situation, c'est une capacité de projection qui soit dans les domaines du raisonnable, de l'intelligence pratique et responsable, du bon sens et qui soit conforme aux modes d'action ainsi que de pensée attendus chez un fonctionnaire de l'Education Nationale. Signalons d'ailleurs qu'il n'est pas interdit alors de faire éventuellement référence aux stages déjà effectués dans les établissements et que de nombreux candidats ont su évoquer de façon intéressante ce qu'ils avaient justement pu apprendre, dans ces occasions, sur les réalités scolaires. Il n'est pas interdit non plus de faire part d'interrogations personnelles : cela révèle que le candidat se questionne, est en recherche sur le métier qu'il envisage ;

- vouloir (dans la lignée de l'ancienne question de vie scolaire) vérifier quelques connaissances complémentaires sur le système éducatif français en particulier, certains savoirs institutionnels.

Des questions de ce type ont pu être posées pendant la session 2012 : à quel moment y a-t-il eu séparation officielle de l'Eglise et de l'Etat (dossier sur l'enseignement du fait religieux) ? Quels dispositifs du collège favorisent l'ouverture sur le monde professionnel (en lien avec un extrait de circulaire de rentrée) ? Que sait le candidat de ce que le document mentionne comme « l'accompagnement personnalisé » (fragment du projet d'établissement d'un lycée) ? Qu'entend-on par l'appellation « note de vie scolaire » (passage d'un règlement intérieur d'un collège) ? En quoi le contexte d'ensemble de ce qui est évoqué (fiche-action) peut nous aider à interpréter l'expression employée de « primo-arrivant » ? Connaissez-vous certains des aménagements proposés à des élèves en situation de handicap pour les examens (le handicap à l'école) ? Vous avez évoqué le niveau de l'établissement puis celui du Ministère. Mais n'existe-t-il pas des échelons administratifs intermédiaires ? La réflexion pédagogique conduite dans le dispositif de formation évoqué ne se réfère-t-elle pas à un courant de pensée ?...

Qualités attendues.

A la différence de l'exposé, l'entretien est un moment de dialogue, d'interaction : il faut donc révéler de nouvelles aptitudes communicationnelles, lesquelles seront de surcroît indispensables pour l'exercice du métier de professeur. Le candidat doit ainsi montrer qu'il est capable d'entrer en toute disponibilité dans un échange, d'écouter les questions qui lui sont posées, d'expliquer ou expliciter plus encore, de nuancer, de se décentrer éventuellement de ses propres assertions, de revoir, si besoin est, son jugement initial. Tout en estimant nécessaire le temps de réflexion face à toute nouvelle question, le jury apprécie également des qualités telles que la faculté à rebondir, la réactivité, l'engagement personnel, la conviction et le dynamisme. Le candidat a aussi tout intérêt à se montrer avenant et souriant tout au long de sa rencontre avec la commission qui l'accueille, l'écoute, le questionne et l'évalue.

En conclusion, cette épreuve, dans le prolongement de l'analyse didactique sur dossier, joue également, à sa manière à elle, un rôle pleinement préprofessionnel, et c'est bien dans cette perspective que le jury évalue et note. Il s'agit pour le candidat de manifester, avec intelligence et bon sens, ses premières connaissances sur notre système éducatif en même temps qu'une réflexion avisée sur les grands principes à observer ; il s'agit aussi pour lui de traduire, avec à la fois pertinence, honnêteté, rigueur d'esprit et implication, la représentation qu'il se fait du métier de professeur dans le cadre d'une thématique précise ainsi que de règles d'exercice. Cette épreuve peut assurément s'avérer très payante et, en cette session 2012, les notes attribuées ont, d'ailleurs, été parfois très hautes. Les futurs candidats doivent en être convaincus et se donner toutes les chances de réussite.

Pour finir enfin, nous souhaiterions, une fois encore, remercier toutes les commissions pour leurs précieuses synthèses, lesquelles ont permis de nourrir le présent rapport.

