



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury
Session 2011

Concours externe du CAPES-CAFEP
section lettres modernes

Rapport de jury présenté par
Jean EHSAM
Inspecteur général de l'éducation nationale
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.....	8
Réglementation.....	16
Bilans d’admissibilité et d’admission.....	18
Sujets d’écrit.....	22
Rapport de composition française.....	29
Rapport d’étude grammaticale de textes de langue française.....	63
Rapport de leçon :	
- explication de texte.....	94
- question de grammaire.....	106
Rapport d’épreuve sur dossier	
- le dossier de didactique du français.....	115
- « Agir en fonctionnaire de l’Etat et de manière éthique et responsable ».....	139

PRÉSENTATION DU CONOURS

Pour les candidats qui s’y présentent 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 à la fois l’aboutissement de leurs études universitaires et une projection vers leur métier futur. Fondé à ce jour sur deux épreuves à l’écrit, et sur deux épreuves à l’oral, ce concours exige une solide préparation universitaire et ne saurait être abordé d’une manière improvisée.

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats. Les résultats de la session de 2011 montrent que les difficultés qu’offre le concours peuvent parfaitement être surmontées par eux s’ils ont la possibilité de se préparer avec méthode aux différentes épreuves. La session 2011 s’inscrit dans le cadre de la maîtrise et prend pour cadre la nouvelle réglementation publiée au J.O. du 6 janvier 2010. La nouvelle maquette du concours s’inscrit dans une logique comparable à l’ancienne et les compétences requises pour préparer le nouveau concours sont dans la continuité des anciennes épreuves ; ces dernières prennent toutefois en considération l’élévation du niveau de recrutement des candidats et des modifications particulières que le présent rapport développe dans le détail. Mettons tout particulièrement en évidence la place de la grammaire dans l’épreuve orale de leçon et l’interrogation sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l’Etat et de manière éthique et responsable » dans le cadre de l’épreuve orale sur dossier. Le rapport 2011 développe longuement ces nouveautés. Par ailleurs, les autres épreuves ou parties d’épreuves donnent également lieu à des explications circonstanciées et rappellent de la manière la plus explicite les attentes du jury.

Situation du concours externe (CAPES)

Confirmant une tendance qui peut être observée depuis plusieurs années, le nombre de candidats inscrits, en 2011, était encore inférieur à ce qu’il était l’année précédente : 2933 candidats se sont inscrits, contre 3879 en 2010, 3986 en 2009, 4299 en 2008, 4752 en 2007, 4922 en 2006 et 5189 en 2005. 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 2007, 2008, 2009 et 2010. 1491 candidats seulement, soit environ 50% des inscrits, ont composé dans l’ensemble des épreuves et ont pu être classés. Cette proportion s’avère préoccupante et amplifie la déperdition au quart ou au tiers des années précédentes.

Les candidats de la session 2011 se sont vus proposer 800 postes, un nombre en légère augmentation au regard de la session 2010. Si l’on examine le ratio entre les postes offerts et les candidats présents on constate cette année une situation particulièrement favorable aux candidats s’étant soumis à l’ensemble des épreuves. C’est ce que montre le tableau suivant, qui dresse un bilan chiffré de l’évolution du concours depuis 2002, en indiquant le nombre des candidats qui se sont présentés, le nombre des postes offerts, ainsi que les barres d’admissibilité et d’admission.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Postes	1336	1365	1153	1364	980	980	750	750	710	800
Inscrits	6092	5508	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879	2933
Classés	4975	4123	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523	1491
Admissibles	2421	2554	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597	1011
Barre d’admissibilité	7	6	6,33	6,25	6,25	6,33	6,92	6,75	6,33	6,00
Barre d’admission	8,16	7,63	8,21	8,21	8,71	8,75	8,92	8,88	9	7,50

En 2011, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 6.00, il a été possible de déclarer admissibles 1491 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7,50 il a été possible de déclarer admis 645 candidats : tous les postes proposés n'ont donc pas été pourvus.

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

Au CAFEP la tendance est proche du CAPES. 577 candidats se sont inscrits à la session 2011 contre 659 en 2010, 694 en 2009, 772 en 2008 ; 269 candidats seulement ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés, contre 389 en 2010, 452 en 2009, 482 en 2008.

125 postes étaient offerts aux candidats.

Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6.00 (comme au CAPES), il a été possible de déclarer 153 admissibles. Placée à 7,50 (comme au CAPES), la barre d'admission a permis de proposer 86 postes (ou contrats d'enseignement) ; tous les postes n'ont donc pas été pourvus.

Évaluation des candidats

- À l'issue des épreuves de l'écrit, toutes les copies sont anonymées à l'aide d'un code barre. Conformément à la règle en vigueur dans les concours nationaux, elles font l'objet d'une double correction. Transmises telles quelles d'un correcteur à l'autre, elles ne comportent aucune appréciation manuscrite. 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 éliminés¹. Le jury n'est pas en mesure de communiquer aux candidats les appréciations de leurs correcteurs et, pour les admissibles, les observations des commissions d'oral : 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.
- À l'écrit comme à l'oral, les notes qui sont attribuées font l'objet de procédures d'harmonisation rigoureuses 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 2011 dans les différentes épreuves de l'écrit et de l'oral.

¹ Sont éliminés les candidats qui sont absents à une épreuve, ont remis une copie blanche ou ont obtenu une copie notée 0.

Écrit du CAPES

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	2913	1487	1009	7,34	8,92
Étude grammaticale	2913	1472	1009	7,36	8,85

Écrit du CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	577	274	156	6,72	9,01
Étude grammaticale	577	269	156	6,74	8,76

Oral du CAPES

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des Présents sur 20	Moyenne des Admis sur 20
Leçon	1024 (avec ENS)	980	645	8,32	10,04
Épreuve sur dossier	1024 (avec ENS)	981	645	8,51	10,3
		981	645	9,9	11,76

Oral du CAFEP

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des Présents sur 20	Moyenne des Admis sur 20
Leçon	157 (avec ENS)	153	86	7,68	9,72
Épreuve sur dossier	157	153	86	8,31	10,6
		153	86	8,93	11,16

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 DGESCO, 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

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans d'excellentes conditions matérielles au lycée Paul-Louis Courier, qui accueillait le concours pour la sixième année consécutive. Que M. le Proviseur du lycée Paul-Louis Courier et son équipe administrative reçoivent l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance.

Jean EHRSAM

COMPOSITION DU JURY

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

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 5 juillet 2010 autorisant au titre de l'année 2011 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 5 mai 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES), modifié par l'arrêté du 6 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 19 mai 2010 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2011, modifié par l'arrêté du 19 juillet 2010,
- 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 2011 :

Président

M. Jean EHRSAM
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

Mme Françoise CARMIGNANI
Professeur de chaire supérieure

Académie DE VERSAILLES

M. Jean-Louis CHISS
Professeur des universités

Académie DE PARIS

M. Frédéric RAIMBAULT
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie D' ORLEANS-TOURS

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

Académie DE STRASBOURG

Secrétaire Général

M. Marc ROBERT
Professeur de chaire supérieure

Académie DE PARIS

Membres du jury

Mme Sophie ALBERT
Professeur agrégé

Académie DE VERSAILLES

M. Philippe BASTARD-ROSSET
Professeur agrégé

Académie DE GRENOBLE

Mme Hélène BATY-DELALANDE Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
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
Mme Hélène BIJ Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Laure BLANC-HALEVY Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Bruno BLANCKEMAN Professeur des universités	Académie DE PARIS
Mme Marie BOMMIER-NEKROUF Professeur de chaire supérieure	Académie DE LILLE
Mme Bérengère BOUARD Professeur certifi�e	Académie DE RENNES
Mme Marianne BOUCHARDON Maître de conférences des universités	Académie DE ROUEN
M. Christophe BOUCHOUCHA Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
Mme Hélène BOUGET Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
Mme Véronique BOULHOL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
M. Alain BRUNN Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Pascal CAGLAR Professeur de chaire supérieure	Académie D' AMIENS
M. Vigor CAILLET Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
Mme Sandra CAPITANI Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Marie-Madeleine CASTELLANI Professeur des universités	Académie DE LILLE
Mme Frédérique CAUCHI-BIANCHI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NICE
M. Yves CHASTAGNARET Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. François CHATELAIN Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Chantal COLLET Personnel de direction	Académie DE PARIS

Mme Martine COLMARS Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Anne COURROY-GRIFFET Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ
Mme Claire COUTURAS Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Nathalie CROS Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Sophie DAVID Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Cécile DE BARY Maître de conférences des universités	Académie DE NICE
Mme Cécile DE BIGAULT DE CAZANOVE Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Marie-Aude DE LANGENHAGEN Professeur agrégé	Académie DE LYON
Mme Fabienne DECUP Professeur de chaire supérieure	Académie DE STRASBOURG
M. Miguel DEGOULET Professeur agrégé	Académie DE NANTES
Mme Isabelle DEJARDIN Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Dominique DENES Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
Mme Christine DERONNE Maître de conférences des universités	Académie DE NANCY-METZ
Mme Isabelle DIDIER Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
Mme Marie DOLLE-COSNEFROY Professeur des universités	Académie D' AMIENS
M. Georges DRUMEAUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LA GUADELOUPE
Mme Véronique DUCHE-GAVET Professeur des universités	Académie DE BORDEAUX
Mme Adeline DUPERRAY-RICHARD Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Pierre DURAND Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Bruno DURIER Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Laurence ESCUDE Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Marc EVEN Professeur de chaire supérieure	Académie DE LILLE
Mme Christine FERLAMPIN-ACHER Professeur des universités	Académie DE RENNES
M. Jean-Marie FOURNIER Professeur des universités	Académie DE PARIS
Mme Claudine GARCIA-DEBANC Professeur des universités	Académie DE TOULOUSE

Mme Françoise GOMEZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE PARIS
Mme Nathalie GONNARD Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Jean-Michel GOUVARD Professeur des universités	Académie DE BORDEAUX
M. Gérard GROS Professeur des universités	Académie D' AMIENS
Mme Isabelle GUILLOT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Marie-Pascale HALARY Professeur agrégé	Académie DE LYON
M. Julien HARANG Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Camille HEMARD Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Sandrine HERICHE PRADEAU Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. Denis HUE Professeur des universités	Académie DE RENNES
M. Aurélien HUPE Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M. Patrick JEAN Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
Mme Véronique JOUBERT-FOUILLADE Professeur agrégé	Académie DE GRENOBLE
M. Philippe JOUSSET Professeur des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Marie-Ange JULIA Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Sophie LABATUT Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Miren LACASSAGNE Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
M. Daniel LACROIX Professeur des universités	Académie DE TOULOUSE
Mme Héliène LAPLACE-CLAVERIE Professeur des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Françoise LAURENT Professeur des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Lélia LE BRAS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANTES
M. Marc LE PERSON Professeur des universités	Académie DE LYON
Mme Odile LECLERCQ Maître de conférences des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Stéphanie LECOMPTE Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Monique LEONARD Professeur des universités	Académie DE NICE

M. Daniel LEQUETTE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LILLE
M. Patrick LONGUET Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
Mme Sara LOPEZ Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
Mme Lydie LOUISON Maître de conférences des universités	Académie DE LYON
Mme Corinne MARTINON-DESHORS Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Yves MAUBANT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CAEN
M. François MOUTTAPA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANTES
Mme Françoise MÄHL Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. Pierre NOBEL Professeur des universités	Académie DE STRASBOURG
Mme Martine PAGAN Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Rachel PAGES Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Sophie PAILLOUX RIGGI Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Gérard PETIT Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
M. Julien PIAT Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
Mme Christine PIGNE Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
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
M. Vital RAMBAUD Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Catherine RAUCY Professeur de chaire supérieure	Académie D' AMIENS
Mme Annie RIZK Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
Mme Anne ROCHEBOUET Professeur agrégé	Académie DE NANTES
M. Jean-François SABLAYROLLES Professeur des universités	Académie DE CRETEIL
M. Dan SAVATOVSKY Professeur des universités	Académie DE DIJON

Mme Christine SEUTIN Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Pierre SIVAN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Stéphanie SMADJA Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Valérie STEMMER Professeur de chaire supérieure	Académie DE LILLE
M. Jean-Philippe TABOULOT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Mathilde THOREL Maître de conférences des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Trung TRAN QUOC Maître de conférences des universités	Académie DE MONTPELLIER
Mme Myriam TSIMBIDY Maître de conférences des universités	Académie DE ROUEN
M. Pascal VALLAT Professeur de chaire supérieure	Académie DE VERSAILLES
Mme Audrey VERMETTEN Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Thierry VICTORIA Professeur agrégé	Académie DE POITIERS
M. Patrick VOISIN Professeur de chaire supérieure	Académie DE BORDEAUX
M. Jacques-Henri WAGNER Professeur des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Marie-Albane WATINE Maître de conférences des universités	Académie DE NICE
M. Alexandre WINKLER Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Ghislaine ZANEBONI Professeur agrégé	Académie DE NICE
M. David ZEMMOUR Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES

Représentants des établissements privés associés à l'Etat par contrat et ayant les titres requis pour enseigner

Mme Adrienne ALTMAYER EC.Rprofesseur certifié	Académie DE STRASBOURG
Mme Caroline BOURDAIN EC.R agrégé	Académie DE NANCY-METZ

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

Paris, le 21 octobre 2010
 Pour le ministre de l'éducation nationale,
 porte-parole du gouvernement, et par délégation,
 le sous-directeur du recrutement


 Philippe SANTANA

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

Le ministre de l'éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 5 juillet 2010 autorisant au titre de l'année 2011 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 5 mai 2010 autorisant au titre de l'année 2011 l'ouverture du concours d'accès à une liste d'aptitude en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat correspondant au concours externe du CAPES (CAFEP-CAPES), modifié par l'arrêté du 6 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 19 mai 2010 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2011, modifié par l'arrêté du 19 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 21 octobre 2010 nommant le jury du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES, section lettres modernes à la session 2011,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Les dispositions de l'arrêté susvisé en date du 21 octobre 2010 sont complétées comme suit :

Membres du jury :

Mme Geneviève DUBOSCLARD, Professeur agrégé, Académie de Nancy-METZ

M. Michel GAILLIARD, Maître de conférences des universités, Académie de TOULOUSE

M. Sébastien MULLIER, Professeur agrégé, Académie de VERSAILLES

Mme Florence ORWAT, Professeur agrégé, Académie de VERSAILLES

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

Paris, le 09 novembre 2010

Pour le ministre de l'éducation nationale,
porte-parole du Gouvernement, et par délégation,
le sous-directeur du recrutement



Philippe SANTANA

REGLEMENTATION

J.O. du 6 janvier 2010.

A. EPREUVES D'ADMISSIBILITE

1 ° Composition française :

Composition française portant 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 épreuve porte sur les éléments de culture littéraire approfondie, fondée sur des lectures nombreuses et variées et 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.

Durée : six heures; coefficient 3.

2° Etude grammaticale de textes de langue française:

L'épreuve, notée sur 20, porte sur deux textes, l'un de français moderne ou 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.

e) 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).

Durée : cinq heures ; coefficient : 3.

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.

Bilan de l'admissibilité

Concours EBE CAPES EXTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 2913
Nombre de candidats non éliminés : 1464 Soit : 50.26 % 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 : 1011 Soit : 69.06 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0044.33 (soit une moyenne de : 07.39 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0053.30 (soit une moyenne de : 08.88 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 800

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 : 577
Nombre de candidats non éliminés : 269 Soit : 46.62 % 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 : 158 Soit : 58.74 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0040.59 (soit une moyenne de : 06.77 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0053.15 (soit une moyenne de : 08.86 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 125

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 : 1024
Nombre de candidats non éliminés : 980 Soit : 95.70 % 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 : 645 Soit : 65.82 % 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 : 0104.87 (soit une moyenne de : 08.74 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0120.47 (soit une moyenne de : 10.04 / 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 : 51.37 (soit une moyenne de : 08.56 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0061.77 (soit une moyenne de : 10.30 / 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 : 800
Barre de la liste principale : 90.00 (soit un total de : 07.50 / 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 : 157
Nombre de candidats non éliminés : 153 Soit : 97.45 % 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 : 86 Soit : 56.21 % 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 : 101.76 (soit une moyenne de : 08.48 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0122.62 (soit une moyenne de : 10.22 / 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 : 48.51 (soit une moyenne de : 08.09 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0061.44 (soit une moyenne de : 10.24 / 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 : 125
Barre de la liste principale : 90.30 (soit un total de : 07.53 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

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

SESSION 2011

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

**Section : LETTRES MODERNES
Section : LANGUES RÉGIONALES
Section : TAHITIEN**

**ÉCRIT 1
COMPOSITION FRANÇAISE**

Durée : 6 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Composition française

Dans son article « Expérience du théâtre » (1948), Eugène Ionesco affirme :

« [...] le théâtre a une façon propre d'utiliser la parole, c'est le dialogue, c'est la parole de combat, de conflit. Si elle n'est que discussion chez certains auteurs, c'est une grande faute de leur part. Il existe d'autres moyens de théâtraliser la parole : en la portant à son paroxysme, pour donner au théâtre sa vraie mesure, qui est dans la démesure ; le verbe lui-même doit être tendu jusqu'à ses limites ultimes, le langage doit presque exploser, ou se détruire, dans son impossibilité de contenir les significations. »

Eugène Ionesco, article « Expérience du théâtre » N.R.F., février 1948, publié dans *Notes et Contre-notes*, éd. Folio-Essais, 2003, p. 62-63.

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

SESSION 2011

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES MODERNES

ÉCRIT 2

ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

TEXTE I

Joinville rapporte les troubles qui ont secoué le royaume de France, après la mort du père de saint Louis, sous la régence de sa mère, Blanche de Castille, alors que le roi n'était qu'un enfant.

Bien li fu mestier que il eust en sa joenesce l'aide de Dieu, car sa mere, qui estoit venue de Espagne, n'avoit ne parens ne amis en tout le royaume de France. Et pour ce que les barons de France virent le roy enfant et la royne sa mere femme estrange firent il du conte de Bouloingne, qui estoit oncle le roy, leur chievetain, et le tenoient aussi comme pour seigneur. Après ce que le roy fu couronné, il en y ot des barons qui requistrent a la royne granz terres que elle leur donnast ; et pour ce que ele n'en vout riens faire, si s'assemblerent touz les barons a Corbeil. Et me conta le saint roy que il ne sa mere, qui estoient a Montleheri, ne oserent revenir a Paris jusques a tant que ceulz de Paris les vindrent querre a armes. Et me conta que des Monleheri estoit le chemin plein de gens a armes et sanz armes jusques a Paris, et que touz crioient a Nostre Seigneur que il li donnast bone vie et longue, et le deffendit et gardast de ses ennemis ; et Dieu si fist, si comme vous orrez ci après.

Joinville, *Vie de saint Louis*, édition Jacques Monfrin, Classiques Garnier, §72, texte écrit au début du XIV^e siècle.

1. 1 *estre mestier* : être nécessaire; 1. 4 *chievetain* : capitaine, chef ; 1. 7 *Montleheri* et 1. 8 *Monleheri* : Montlhéry, une localité; 1. 10 *deffendit* est un subjonctif imparfait.

Questions A : Histoire de la langue (7 points)

1. Traduction (1,5 point)

Traduisez le texte du début à *comme pour seigneur* (l. 4). Justifiez votre traduction du mot *barons* en vous appuyant sur une analyse lexicologique.

2. Phonétique et graphie (2 points)

Étudiez *m* et *n* dans *venue* (l. 1), *enfant* (l. 3), *femme* (l. 3), *couronné* (l. 5), *bone* (l. 10). Rendez compte de l'évolution de la phonie et de la graphie dans ces mots jusqu'en français moderne.

3. Morphologie (2 points)

Donnez les paradigmes des formes *oserent* (l. 7) et *vindrent* (l. 8). Dégagez le système du passé simple dans l'ancienne langue en vous appuyant sur les occurrences présentes dans le texte et rendez compte des différences de systèmes entre l'ancienne langue et le français moderne.

4. Syntaxe (1,5 point)

Étudiez l'emploi et la place du pronom personnel sujet dans les lignes 1 à 8 (du début à *querre a armes*).

TEXTE II

Au reste, l'artifice paraissait à des Esseintes la marque distinctive du génie de l'homme.

Comme il le disait, la nature a fait son temps ; elle a définitivement lassé, par la dégoûtante uniformité de ses paysages et de ses ciels, l'attentive patience des raffinés. Au fond, quelle platitude de spécialiste confinée dans sa partie, quelle petitesse de boutiquière tenant tel article à l'exclusion de tout autre, quel monotone magasin de prairies et d'arbres, quelle banale agence de montagnes et de mers !

Il n'est, d'ailleurs, aucune de ses inventions réputée si subtile ou si grandiose que le génie humain ne puisse créer ; aucune forêt de Fontainebleau, aucun clair de lune que des décors inondés de jets électriques ne produisent ; aucune cascade que l'hydraulique n'imité à s'y méprendre ; aucun roc que le carton-pâte ne s'assimile ; aucune fleur que de spécieux taffetas et de délicats papiers peints n'égalent !

A n'en pas douter, cette sempiternelle radoteuse a maintenant usé la débonnaire admiration des vrais artistes, et le moment est venu où il s'agit de la remplacer, autant que faire se pourra, par l'artifice.

Et puis, à bien discerner celle de ses œuvres considérée comme la plus exquise, celle de ses créations dont la beauté est, de l'avis de tous, la plus originale et la plus parfaite : la femme ; est-ce que l'homme n'a pas, de son côté, fabriqué, à lui tout seul, un être animé et factice qui la vaut amplement, au point de vue de la beauté plastique ? est-ce qu'il existe, ici-bas, un être conçu dans les joies d'une fornication et sorti des douleurs d'une matrice dont le modèle, dont le type soit plus éblouissant, plus splendide que celui de ces deux locomotives adoptées sur la ligne du chemin de fer du Nord.

L'une, la Crampton, une adorable blonde, à la voix aiguë, à la grande taille frêle, emprisonnée dans un étincelant corset de cuivre, au souple et nerveux allongement de chatte, une blonde pimpante et dorée, dont l'extraordinaire grâce épouvante lorsque, raidissant ses muscles d'acier, activant la sueur de ses flancs tièdes, elle met en branle l'immense rosace de sa fine roue et s'élançe toute vivante, en tête des rapides et des marées !

L'autre, l'Engerth, une monumentale et sombre brune aux cris sourds et rauques, aux reins trapus, étranglés dans une cuirasse en fonte, une monstrueuse bête, à la crinière échevelée de fumée noire, aux six roues basses et accouplées ; quelle écrasante puissance lorsque, faisant trembler la terre, elle remorque pesamment, lentement, la lourde queue de ses marchandises !

J-K. Huysmans, *À Rebours* (1884), chapitre II

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

1. Orthographe et morphologie (2 points)

En synchronie, étudiez l'affixation d'un point de vue phonique, graphique et morphologique, dans les mots suivants : *boutiquière* (l. 4), *radoteuse* (l. 10) et *accouplées* (l. 25).

2. Lexicologie (2 points)

Étudiez *dégoûtante* (l. 2) et *ciels* (l. 3).

3. Morphosyntaxe (3 points)

Étudiez les groupes en position détachée dans l'avant-dernier paragraphe, de « L'une, la Crampton (...) » (l. 18) à « (...) et des marées ! » (l. 22).

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

Vous ferez une étude stylistique du texte en insistant sur les procédés de l'éloge et du blâme.

RAPPORTS D'ECRIT

COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Annie RIZK

Eugène Ionesco, dans son article « Expérience du théâtre » N.R.F, février 1958, publié dans *Notes et Contre-notes*, p. 62-63, Folio, Essais, 2003 affirme:

« D'abord, le théâtre a une façon propre d'utiliser la parole, c'est le dialogue, c'est la parole de combat, de conflit. Si elle n'est que discussion chez certains auteurs, c'est une grande faute de leur part. Il existe d'autres moyens de théâtraliser la parole : en la portant à son paroxysme, pour donner au théâtre sa vraie mesure, qui est dans la démesure ; le verbe lui-même doit être tendu jusqu'à ses limites ultimes, le langage doit presque exploser, ou se détruire, dans son impossibilité de contenir les significations. »

Analysez et évaluez cette assertion en vous appuyant sur des exemples précis et variés.

Analyse et enjeux de la citation de Ionesco sur la parole théâtrale

Préambules méthodologiques

D'abord, l'insertion de cet énoncé mérite un commentaire préalable puisqu'il est extrait d'un article publié originellement dans la revue *NRF*, en février 1958, repris ensuite dans *Notes et contre-notes* en 1962 puis en 1966, recueil de propos à l'origine diverse : publiés en revues, ils peuvent avoir été aussi diffusés oralement dans des entretiens ou des conférences. Malgré le caractère épars des contextes, l'unité consiste dans l'expression anti-dogmatique des conceptions esthétiques de son auteur. La tonalité humoristique défie toute logique convenue, en particulier le principe de non-contradiction et elle n'a d'égale que la violence de l'imprécation. Ce titre, *Notes et Contre-notes*, par son esprit de juxtaposition des contraires pointe une méthode de contestation et de dénonciation contrastée de la *doxa*, étant susceptible, à son tour, de devenir une opinion commune !

On pourra donc attendre des candidats, qui ne seront pas surpris de cette référence familière à l'une des mines préférées des enseignants en quête de sujets de dissertations, une reconnaissance *a priori* des colères de cet empêcheur de tourner en rond que fut Ionesco. Ils pourront donc légitimement s'exposer à la recherche de ce contre quoi Ionesco a voulu penser : opinion des spectateurs et critiques contemporains ou théoriciens du passé ?

La diversité des formes est grande : articles, réponses à des enquêtes, contribution à des colloques, introduction à des programmes de théâtre, notes de travail, réflexions et les sujets sont multiples : « L'auteur et ses problèmes, expérience du théâtre, controverses et témoignages,

intermède : les gammes, mes pièces, vouloir être de son temps c'est déjà être dépassé ». Ionesco commente ses œuvres et énonce sa conception du théâtre avec pour principe une profonde méfiance des critiques à qui il s'adresse d'entrée de jeu pour polémiquer. Il part donc de la posture de l'auteur incompris face à ceux qui le commentent, posture pour le moins traditionnelle...

Outre le fait de savoir contre quoi Ionesco s'insurge, le candidat devra percevoir cette toute-puissance de l'auteur, énonciateur absolu de sa vérité esthétique, autrement dit un dogmatisme antidogmatique ! Le théoricien de l'absurde vise-t-il une nouvelle forme de classicisme ?

Une troisième difficulté réside dans la tension même du genre théâtral entre le texte donné à lire et le spectacle éphémère et unique que constitue chaque représentation, chaque interprétation unique. S'agira-t-il d'analyser la parole théâtrale figée en quelque sorte dans la texture de l'écrit, condensée, à la manière des paroles gelées de Rabelais dans le *Quart Livre*, (chap. LV) ou doit-on observer cet objet dynamique, mouvant de la parole théâtrale dans sa dimension matérielle, sonore, physiologique ? Doit-on considérer la chair de la parole ou sa transcription, simple reflet calligraphié, à moins que ce ne soit un modèle préalable à la performance, semblable à la partition musicale ? Dans l'un ou l'autre cas, les paramètres d'analyse, les repères, l'objet même de la discussion ne sauront être exactement les mêmes : les codes de la parole théâtrale dans le texte ne sont pas forcément identiques à ceux du plateau.

Indépendamment de cette opposition purement théorique, les nécessités de la dissertation de CAPES supposent que l'objet du discours demeure ce qui reste du théâtre une fois que les lampions se sont éteints : sa trace écrite, sans oublier toutefois la particularité de ce texte fait pour la scène ! Qui plus est, ne devra pas être oubliée la dimension linguistique spécifique au texte de théâtre : la règle incontournable de la double énonciation, qui fait que tout discours émane de plusieurs locuteurs (l'auteur, le personnage, l'acteur) et s'adresse également à plusieurs types d'interlocuteurs, un autre personnage, le lecteur, les spectateurs... Le feuilleté complexe de la polyphonie énonciative qui fait la spécificité du théâtre ne devra pas être oublié. Sans séparer de manière caricaturale les deux aspects de la parole théâtrale (à l'écrit, ou en scène), il importera sans doute d'évaluer les relations d'une instance à l'autre : le texte écrit, sauf exception (Musset), n'existe que pour être représenté et sans persistance écrite, la scène n'est qu'un objet de mémoire. Dans *La Poétique*, déjà Aristote séparait les deux arts, pour donner la primauté au texte : « La mise en scène, certes séduisante, n'est nullement une œuvre d'art et n'appartient du tout à la poétique. En effet, la force de la tragédie reste indépendante de la représentation et des acteurs. »

Plus récemment Georges Baty, dans *Le Metteur en scène* formule une idée analogue : « Le texte est la partie essentielle du drame. Il est au drame ce que le noyau est au fruit, le centre solide autour duquel viennent s'ordonner les autres éléments. Et de même que le fruit savouré, le noyau reste pour assurer la croissance d'autres fruits semblables, le texte, lorsque se sont évanouis les prestiges de la représentation, attend dans une bibliothèque de les ressusciter quelque jour. » C'est pourquoi, on pourra, ces précautions étant prises, être sensible malgré tout dans les copies à l'évocation d'une mise en scène particulière, aux grands interprètes et à tout ce qui constitue le caractère concret de la représentation. De futurs enseignants sont censés donner le goût de se rendre au spectacle à leurs élèves autant que de réfléchir aux relations qui unissent texte et représentation, leçon éminemment transmise dans *L'Ecole du spectateur*, par cette grande dame qui vient de disparaître Anne Ubersfeld. En ce sens, on attendra l'idée que le théâtre est aussi « spectacle du discours »

Mise en contexte de la citation

Dans la section « Expérience du théâtre », l'écrivain et dramaturge exprime en premier lieu son embarras à répondre à la question la plus simple : « Pourquoi écrivez-vous des pièces de théâtre? ». La réponse est inattendue, paradoxale, à la limite de la plaisanterie : « Il me semble parfois que je me suis mis à écrire du théâtre parce que je le détestais ». Ce rejet du genre dramatique, il l'explique d'abord par le dégoût viscéral de ce qui fonde selon lui la théâtralité, la facticité qu'il juge ridicule, mensongère, excessive. « Comment [le comédien] pouvait-il accepter d'être un autre ? De jouer un personnage? C'était pour moi une sorte de tricherie grossière, cousue de fil blanc, inconcevable. »

Presque à l'opposé, la deuxième raison de son rejet du théâtre est selon lui, le caractère excessivement réaliste de ce genre littéraire qui le différencie de l'imaginaire ou de la fiction, propres au roman et à la poésie. Ce réalisme sonne faux par son excès de mise en spectacle de soi. « Aller au spectacle, c'était pour moi aller voir des gens, apparemment sérieux, se donner en spectacle ». « Pourquoi la réalité théâtrale ne s'imposait-elle pas à moi? Pourquoi sa vérité me semblait-elle fausse? » [...] Je crois comprendre que ce qui me gênait au théâtre, c'était la présence sur le plateau de personnages en chair et en os. Leur présence matérielle détruisait la fiction. [...] Il y avait là comme deux plans de réalité, la réalité concrète, matérielle, [...] et la réalité de l'imagination [...] deux univers n'arrivant pas à s'unifier, à se confondre. »

Ionesco ressent l'impureté du théâtre du fait de ce clivage et se considère comme un spectateur éternellement maussade et mécontent. Les deux tendances extrêmes de la mise en spectacle lui déplaisent. Il refuse aussi bien l'identification totale du comédien à son personnage que la distance froide et maîtrisée qu'un Diderot préconise, et à sa suite, Jouvet, Piscator ou Brecht. Pour lui, le modèle idéal du metteur en scène est Jean Vilar : « Jean Vilar [...] avait su trouver le dosage indispensable, en respectant la nécessité de la cohésion scénique sans déshumaniser le comédien [...] rendant ainsi au spectacle son unité, au comédien sa liberté à mi-chemin entre le style de l'Odéon [...] [et] la caserne brechtienne ou piscatorienne. »

Il analyse ensuite ses propres déceptions de lecteur du théâtre, pour mettre en évidence une exigence de sens, de réponse à des questions existentielles. Lire le théâtre, ce serait trouver des réponses possibles à ces interrogations formulées par les multiples personnages. Néanmoins, tout dramaturge ne peut se contenter du sens : celui qui exprime une morale, une psychologie ou une idéologie lui semble écrire du théâtre de patronage.

Malgré ces réticences, il énonce le caractère essentiel du théâtre à la vie humaine : « On ne peut pas résister à ce besoin de faire parler [des personnages], de les faire vivre devant nous. Incarner les phantasmes, donner la vie, c'est une aventure prodigieuse, irremplaçable. » Ou encore : « Ce n'est que lorsque j'ai écrit pour le théâtre, tout à fait par hasard et dans l'intention de le tourner en dérision, que je me suis mis à l'aimer. »

Ainsi, tour à tour spectateur, lecteur, auteur de théâtre, Ionesco ne fait aucune place ni au théoricien ni au critique. Ses propos expriment un étonnement sur la nature étrange de la représentation théâtrale dans son rapport à la réalité, sur le caractère hybride d'un texte dont les conventions surlignent les artifices plus que tout autre genre et de sa volonté propre en tant qu'auteur de représenter, comme au second degré, cette facticité propre aux nécessités de la mise en spectacle et du langage afférent. L'excès, la démesure, le grossissement sont autant de procédés pour se jouer de la dynamique artistique spécifique à l'espace théâtral. Mais c'est aussi l'étrangeté du monde, l'insolite qu'il souhaite révéler, pour s'arracher au quotidien à travers le théâtre et en dehors de tous les engagements idéologiques ou moraux.

C'est dans ce contexte que Ionesco exprime sa conception de l'énonciation théâtrale. Cet extrait concerne les éléments langagiers et semble leur donner la primauté alors qu'en réalité dans le paragraphe précédent, Ionesco rappelle que « la parole ne constitue qu'un des éléments de choc du théâtre ». Immédiatement ensuite, il évoquera tous les éléments non-verbaux du spectacle, gestes, mimiques, décors, accessoires, éclairages, objets, symboles concrétisés... « Mais il n'y a pas que la parole : le théâtre est une histoire qui se vit, recommençant à chaque représentation, et c'est aussi une histoire que l'on voit vivre. Le théâtre est autant visuel qu'auditif. »

Il est donc clair que par une série de retournements théoriques Ionesco affirme une intemporelle vitalité du théâtre où il n'oppose pas le texte et la scène. Il s'agira d'évaluer pour les candidats la spécificité du langage théâtral, au-delà des choix esthétiques de l'auteur, dans sa relation à ce qui est non-langagier et dans son rapport au sens. Ionesco répudie tout engagement moral ou philosophique mais il n'en cherche pas moins à produire un choc, un « coup de matraque » métaphysique asséné au spectateur. La qualité de réception des spectateurs, entre empathie et distance, étonnement devant la dislocation du sens ou compréhension aisée de ce sens, oubli du réel ou retour à l'essentielle étrangeté du monde, tout ceci pourra être envisagé à un moment de la réflexion des candidats.

Analyse de l'énoncé

« D'abord, le théâtre a une façon propre d'utiliser la parole, c'est le dialogue, c'est la parole de combat, de conflit. Si elle n'est que discussion chez certains auteurs, c'est une grande faute de leur part. Il existe d'autres moyens de théâtraliser la parole : en la portant à son paroxysme, pour donner au théâtre sa vraie mesure, qui est dans la démesure ; le verbe lui-même doit être tendu jusqu'à ses limites ultimes, le langage doit presque exploser, ou se détruire, dans son impossibilité de contenir les significations. »

Composition de l'énoncé

Cet extrait de réflexion manifeste la première étape d'un raisonnement marqué par le terme « d'abord », suivi d'une précision ou d'une variante suggérée par l'adjectif « autre », « il existe d'autres moyens » et dans un troisième temps, le retournement lexical formule la contradiction « limites ultimes, exploser, se détruire, impossibilité ». Ce retournement de sens est la logique de l'énoncé où la définition de la parole théâtrale va de sa dynamique – le dialogue – à son impossibilité.

L'objet du discours est de définir en théorie la parole théâtrale à partir d'une série de verbes à présentatifs « c'est », auxquels fait suite le « il existe » qui renvoie au champ du réel et suggère la multiplicité des possibles concrets, enfin la définition se mue en précepte de dramaturge « le verbe doit être tendu, le langage doit presque exploser ... impossibilité ».

D'un côté, la parole au théâtre est définie par le recours au dialogue dans sa spécificité, agonistique, ensuite par l'existence de modalités atténuées de l'échange verbal, « la discussion » que la négation restrictive marque d'un fort discrédit. La deuxième proposition définit davantage le fait théâtral que la parole par la démesure « paroxysme », « démesure », « ultimes limites ». Cette fois, la parole est envisagée comme acte de langage et non dans son énoncé brut, qui plus est dans son rapport à la représentation, sa tension vers le fait d'être dite. Dans cette deuxième phrase, on voit qu'il n'y a pas de possibilité de séparer le texte de théâtre de son dire.

Enfin, le théâtre pousse les contradictions et les carences du langage à leurs derniers retranchements. Quand il est joué au théâtre, parce qu'il doit faire sens et qu'il surligne le sens, le langage se détruit de lui-même. Ce troisième temps pousse le raisonnement jusqu'à l'absurde par retournement de sens : au départ, la parole théâtrale exhibe, donne en spectacle la toute-puissance du langage dans cette possibilité de briller dans la contradiction, dans l'affrontement conflictuel, dans l'émulation verbale, ludique et collective. Mais en définitive, cet excès de brio s'annihile puisque la parole théâtrale révèle la fragilité fondamentale du langage qui réside dans son incapacité à signifier. Nous ne sommes donc plus dans la dimension ludique, pleine d'esprit des échanges verbaux, ni dans le spectacle d'un pugilat langagier sublimé, mais dans le sérieux extrême de la quête de sens. L'agôn, ce n'est plus la sophistique de Platon, cette rhétorique qui tourne à vide à force de vouloir montrer toutes les vérités probables mais la dialectique qui mène à l'idée... à la nuance près que chez Ionesco, le réel n'a pas de sens et le langage est absolument inadéquat pour le dire !

Problématisation

Si l'objet de la réflexion est bien le langage théâtral et plus spécifiquement la parole théâtrale (comme acte de langage incarné par un locuteur, ici le personnage ou l'acteur) la difficulté de problématiser réside dans l'imbrication de plusieurs questions relatives à la définition de la théâtralité. Le candidat devra choisir un angle d'attaque pour construire le raisonnement, plusieurs manières de théâtraliser le langage étant proposées dans l'énoncé du sujet. Chacun de ces angles pourra être accepté à condition de donner lieu à un examen avec des références appropriées, et d'éviter un traitement chronologique. Cinq angles d'attaque du sujet sont possibles : la théâtralité du discours, le sens, la démesure, la violence, le devenir du langage au théâtre.

A chaque fois cependant, on attendra, qu'après avoir évalué de manière dialectique la question qu'il aura clairement formulée, le candidat propose une définition, fût-elle prudente ou hypothétique, de ce qui lui paraît le plus pertinent de la théâtralité. Il devra, bien sûr, éviter de scinder le sujet en trois pour faire un simple exposé illustré, ce qui ne saurait être un questionnement !

Premier type de plan pour répondre à la question : qu'est-ce que la théâtralité du discours?

I La théâtralité consiste dans l'art du discours

1) Comme agôn : un conflit de paroles consistant à chercher une vérité (*Œdipe* de Sophocle) ou à faire s'affronter des individus, des valeurs.

2) Comme joute verbale ludique (Plaute, Molière, Marivaux, Corneille).

3) Comme spectacle de la parole sous toutes ses formes y compris les monologues, les didascalies, le langage mis en spectacle : discours citationnel, psittacisme, onomatopées, le spectacle qui explore toutes les contradictions du langage jusqu'à l'anéantir.

II La théâtralité : un art extra-langagier

- 1) Que devient le texte ? Le langage anéanti jusqu'au grotesque. le retour au « théâtre pur » (mimes, jongleries, farces, marionnettes) d'Aristophane à Jarry.
- 2) De la diction à la fiction : Kate Hamburger, Genette. L'action au fondement du suspens théâtral.
- 3) Sémiotique de l'espace théâtral : la théâtralité est un nouveau code linguistique qui fait écho au texte et consiste dans « le théâtre moins le texte ». Barthes : gestuelles, objets, décors...

III La théâtralité entre représentation et quête de signification

- 1) La représentation prime pour signifier : les épisodes de bouffonnerie, de mimes, de mutisme sont toujours en écho avec leur contraire. Les bouffons tragiques de Shakespeare, la sagesse des fous au plus près du grotesque sont lourds de sens.
- 2) Il n'y a pas de théâtre sans quête de sens : même et surtout le théâtre de l'absurde vise le sens.
- 3) L'artificialité fait le théâtre : artificialité du discours, de la double énonciation et de la mise en scène, qu'elle soit convenue, parodiée ou dénoncée. L'essentiel est la communication entre la scène et le spectateur et la poéticité du texte.

Conclusion : La quête d'un unisson : le théâtre comme cérémonie chorale.

2ème type de plan : Le langage théâtral est-il sens ou non-sens ?

I Une tension vers le sens

- 1) L'intérêt dramatique qui court vers le dénouement est une dynamique du sens. (au sens de direction)
- 2) Le dialogue agonistique est affrontement de deux thèses Alceste/Philine
- 3) L'affrontement de deux intérêts ou deux systèmes de valeur. Néron/Britannicus ; Figaro/ Le comte

II La représentation du non-sens

- 1) Par la stigmatisation du langage
- 2) Par la représentation du désordre: Folie d'Ajax ou du Roi Lear. Le Bien joué aux dés dans Le Diable et le bon Dieu
- 3) Par la remise en cause des codes théâtraux. Mise en abyme, inversion de la salle et du plateau (*Les Chaises* de Ionesco).

III La quête du sens à travers le non-sens

- 1) Le théâtre de l'absurde dit une vérité existentielle
- 2) La dramaturgie comme passage du désordre à un nouvel ordre

3) La théâtralité repose sur la diversité et l'audace de la mise en scène : il existe ainsi une histoire des représentations de Brecht, didactique, grotesque ou choral.

Conclusion : un équilibre instable entre sens et non-sens : l'ambigu, l'énigmatique, l'équivoque sont nécessaires à la dynamique temporelle de toute pièce. Par ailleurs la tension entre l'unicité du texte et la multiplicité des représentations rend possible ce jeu avec le sens.

3ème type de plan : Le théâtre est-il, comme art de représenter le discours, mesure ou démesure ?

I Le théâtre est démesure

- 1) Démesure de la parole : agôn à l'origine du théâtre
- 2) Démesure des passions conflictuelles
- 3) Démesure des actions qui s'expriment en un langage paroxystique

II Le théâtre peut-il être mesure?

- 1) La conversation des honnêtes gens
- 2) L'avènement des discours vers un nouvel ordre : la résolution des conflits. Comédie matrimoniale, tragédie héroïque, drame total.
- 3) Le texte comme norme de la mise en scène.

III Le théâtre comme cérémonie de la tension entre mesure et démesure

- 1) L'outrance verbale de la farce au service de la liberté
- 2) La facticité de la parole, étalon du jeu théâtral
- 3) Lyrisme choral du théâtre : l'intensité dramatique tempérée par le rythme et l'harmonie poétiques.

Conclusion : La démesure propre à la représentation théâtrale ne peut être efficace sans la mesure d'une codification librement choisie.

4ème type de plan : quelles sont les possibilités du langage que le théâtre explore ?

I La parole théâtrale manifeste la toute-puissance du langage

- 1) Expressive et émotive. Tend à la poéticité.
- 2) Délibérative, rationnelle, dialectique. Elle fait avancer le sens et l'action.
- 3) Ludique: la fête linguistique du jeu verbal gratuit.

II la parole théâtrale expose l'essentielle infirmité du langage

- 1) A faire sens : de l'ambiguïté tragique à la polysémie jusqu'au monolithisme idéologique. Trop de sens ou trop peu de sens nuisent au discours.
- 2) A s'exprimer : le danger du mutisme ou de l'aphasie.
- 3) Les jeux poétiques du langage le mettent en danger (Tardieu, Ionesco, Beckett)

III Spécificité de la parole théâtrale

- 1) La double énonciation lui donne épaisseur et variabilité infinies.
- 2) Le rôle du non-verbal : importance capitale des codes non-langagiers.
- 3) Une symbolisation en fragile équilibre entre texte et scène, entre dialogue et monologue, entre didascalies et mises en scène réelles. Il existe une histoire des pratiques scénographiques, qui tantôt privilégient le texte, tantôt le spectacle : la tendance contemporaine à mettre en avant la mise en scène par rapport au texte clos.

Conclusion : le langage est authentiquement mis en danger et exposé avec toutes ses failles sur scène mais le théâtre condense, déplace et réinvente les éléments d'une nouvelle linguistique. Il est le lieu de l'invention d'un nouveau langage, qui en ses confins peut se passer même de la parole.

5ème exemple : Plan retenu : la violence du discours théâtral met-elle en scène la faillite du langage ?

Introduction

Selon Aristote, la représentation théâtrale, à la différence du récit épique, est « drama », une action représentée et portée par la parole. Quelques siècles plus tard, dans *Notes et Contre-notes*, Eugène Ionesco accorde encore la première place à la parole théâtrale :

« D'abord, le théâtre a une façon propre d'utiliser la parole, c'est le dialogue, c'est la parole de combat, de conflit. Si elle n'est que discussion chez certains auteurs, c'est une grande faute de leur part. Il existe d'autres moyens de théâtraliser la parole : en la portant à son paroxysme, pour donner au théâtre sa vraie mesure, qui est dans la démesure ; le verbe lui-même doit être tendu jusqu'à ses limites ultimes, le langage doit presque exploser, ou se détruire, dans son impossibilité de contenir les significations. »

En premier lieu, Ionesco évoque la parole théâtrale en distinguant deux codes, somme toute fort conventionnels, le premier à adopter, le second à proscrire. L'échange théâtral doit plutôt être, selon lui, un combat, un agôn et non une « discussion ». Ionesco semble préférer le principe antique, de la confrontation issue du dialogue philosophique aux échanges polis du théâtre mondain, faits de la « conversation des honnêtes gens ». L'hypothèse de départ est donc que le théâtre est par définition violence, manifestée, déployée et mise en spectacle sur scène mais que cette violence doit d'abord employer les moyens retenus et codifiés du dialogisme pour s'exprimer.

Curieusement, à partir de cette analyse qui ne contredit en rien la tradition aristotélicienne, selon laquelle le texte fait le théâtre plus que la scène et pour laquelle les significations et

l'accord sont possibles à l'issue des confrontations, Ionesco pousse le raisonnement jusqu'à inverser les propositions, quasiment jusqu'à l'absurde : la confrontation verbale au théâtre anéantit toutes les instances du langage ! Le discours devient donc un spectacle, mettant en jeu l'impuissance du langage, fût-ce jusqu'à l'anéantissement en faisant littéralement exploser toutes ses composantes. Le langage, selon la perspective de Ionesco, devient-il à soi seul en ce cas l'objet du spectacle en se détruisant dans le non-sens ?

L'affrontement par les mots n'étant ni suffisant ni adéquat à l'espace du théâtre, l'échange peut donc aller jusqu'à la destruction du langage et la violence se manifester par d'autres éléments qui échappent à la parole. Quels sont ces éléments non-verbaux de la violence du théâtre ? Pourquoi menace-t-elle la suprématie de la parole, a priori constitutive du théâtre ? Cette contradiction formulée par Ionesco jusqu'à ses limites pose bien la question du fonctionnement de la double énonciation ainsi que des voies de symbolisation. N'est-ce pas plutôt le visuel qui est en jeu dans cette rhétorique de l'agôn et la violence n'adopte-t-elle pas un code propre, exhibant par là même l'infirmité du langage ? Dans cette perspective, c'est le spectacle qui devient un discours à soi seul.

Après avoir mis en évidence ce renversement de perspective des voies de signification et de représentation au théâtre, reste à répondre à la question sous-jacente : qu'est-ce qui constitue le plus la théâtralité : la représentation violente quasi mimétique d'un conflit (entre les dieux et les hommes, entre un individu et un autre, entre l'amour et la haine, entre le sens et le non-sens,) ou bien la modération, la résolution de cette violence ? Le théâtre est-il nécessairement choc pour le spectateur, ne peut-il être aussi charme hypnotique, empathie de la salle et du plateau ? La parole la plus théâtrale serait alors plutôt chorale que dialoguée, comme le montre l'évolution du chœur de l'Antiquité à celui du peuple brechtien. Dans cette perspective, que deviennent les relations du textuel et du visuel et ne peut-on dépasser les oppositions énoncées dans les deux moments de la réflexion ?

Entre son éclatement au profit d'un théâtre « pur » et son exploration infinie des voies de signification, que devient le langage spécifiquement théâtral ? Ne peut-on parler de sublimation du langage, et par delà l'affrontement et la démesure, évoquer un apaisement, et au lieu de dialogisme penser à une harmonie chorale ? La théâtralité, in fine, ne se définit-elle pas par sa littéarité, le chant et la poéticité de sa langue lui rendant ainsi sa fonction première, celle d'une cérémonie sacrée, grâce à cet échange fondamental, cette communion de la salle et de la scène ?

I- La parole théâtrale doit être affrontement agonistique : le langage en tension - Le discours est spectacle... jusqu'à sa propre destruction

Comment théâtraliser la parole ? Cette question suppose non seulement que le langage ne soit pas employé à l'ordinaire, mais que sur la scène de théâtre il subisse une distorsion propre aux règles de la représentation, pour créer l'illusion fictionnelle. Sa nécessité réside dans sa tension dynamique entre deux forces qui mènent inéluctablement à l'issue de la pièce.

1) Nécessité de l'affrontement verbal pour affirmer la toute-puissance du langage et faire avancer la vérité en même temps que l'action.

a) Définition philosophique de l'agôn

En utilisant cette référence, Ionesco reprend les définitions les plus anciennes du statut de l'échange dialogué. Dans la Grèce antique, l'agôn désignait à l'origine « les jeux marquant

certaines fêtes, le rassemblement des spectateurs et la compétition livrée. Puis ce terme s'est étendu au débat judiciaire et en général à la compétition oratoire, donnant les conditions d'apparition du dialogue philosophique. Dans le *Protagoras*, Platon oppose l'aspect ludique de l'agonistique au sérieux de la dialectique. Aristote en revanche, prolonge l'enseignement des Sophistes en donnant à ce jeu verbal une valeur gymnastique », gage des possibles de la vérité. Au théâtre, on retrouve cette opposition entre le jeu verbal gratuit et la parole de combat, le duel qui doit mener à la vérité.

b) La tragédie, comme la comédie, met en scène des conflits humains.

La scène de ménage moliéresque du *Médecin malgré lui* est la version comique, accessible à tous, de la dynamique du conflit. Une femme, pour se venger d'être battue, fait de son paysan de mari un médecin de pacotille afin qu'il soit dûment étrillé à son tour. Des mots mensongers vont entraîner des actes sous la forme de coups et rétablir un équilibre rompu.

Chez Sophocle, cette tension première du dialogue mène, non pas vers l'action mais vers le sens. Qui est Œdipe ? Quel est son destin ? Qui est le chef politique ? La première scène s'ouvre sur cette énigme qui oppose le héros et Tirésias, détenteur de la vérité.

Dans *Œdipe Roi* de Sophocle, le dialogue procède dès le début de la pièce en ces termes. C'est l'échange de paroles qui est la modalité de progression de la scène et qui fait qu'elle peut aller d'un point à un autre, du secret à la révélation. Œdipe est tout entier dans le désir de savoir et d'agir, Tirésias dans la parole de vérité prophétique, mais énigmatique. L'accusation d'Œdipe a raison du silence de Tirésias qui accuse à son tour. Les répliques sont d'abord courtes, puis ce sont des grandes tirades d'égale longueur. Aucune recherche de naturel, le discours n'obéit en rien au code de la parole vraie et la construction est très visible. « Le texte théâtral est comme saturé et la violence est toute entière contenue dans les mots, » La révélation de la prophétie qui pèse sur Œdipe est l'issue de la confrontation. Qui suis-je ? Quel est mon destin ? Ces deux questions règlent simultanément l'action et le sens. La pièce de Sophocle sert de modèle matriciel et permet de comprendre la fonction de l'agôn dans le dialogue. Le duel verbal amène la vérité de manière progressive, selon un ensemble de règles rhétoriques propres au théâtre et le débat entre les personnages n'est qu'un support, prétexte à l'affrontement des enjeux et des valeurs.

c) Tout est dialogue et conflit de valeurs

D'après Anne Ubersfeld, « La parole théâtrale est, même dans le monologue, essentiellement dialoguée. Le dialogue théâtral est moins une série de couches textuelles à deux ou plusieurs sujets de l'énonciation que l'émergence verbale d'une situation de parole comportant deux éléments affrontés. »

A travers les siècles, perdure un énoncé minimal qui définit le théâtre par la toute-puissance du discours (le langage mis en acte concrètement par un locuteur), mais un discours dont le progrès et la dynamique sont fondés sur le combat. Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, cet affrontement ne concerne pas seulement un conflit d'intérêt ni une opposition passionnelle incarnée par des personnages/comédiens mais un objet interne au discours ou à l'action. Entre Antigone et Créon se joue la définition de la loi (la loi sacrée domine-t-elle la loi politique ?), entre Horace et son père la raison d'état, dans Œdipe la quête d'une vérité portant sur l'identité du roi. Les deux termes grecs qui désignent la fonction royale, « tyrannos » ou « basileus » signifient pour l'un, l'usurpateur despote, pour l'autre, le souverain légitime. Ces deux mots retracent l'itinéraire d'Œdipe, roi illégitime de Thèbes qui après être devenu aveugle, deviendra, à Colone, le souverain d'un nouvel ordre politique légitime. Ce signifiant prend toute sa valeur dans la dynamique de l'action au cours des affrontements verbaux. Les instances qui s'opposent,

formulées dans le discours, ne forment pas seulement la trame du texte mais l'enjeu de l'action. Laquelle des valeurs ou des vérités va-t-elle dominer ? Du conflit, l'ordre ou le désordre vont-ils émerger ?

La parole théâtralisée dépasse donc largement le cadre de ce qui se joue habituellement dans la langue commune, dans le réel vécu par les spectateurs. Du fait de la double énonciation et de la combinaison des quatre voix de communication (deux du scripteur et deux du destinataire-interlocuteur ou public), les possibilités de jeu avec les instances du langage sont démultipliées.

2) L'affrontement dissimulé sous le masque de la bienséance (euphémisation de l'agôn) : la joute verbale, pur jeu social

a) Le discours théâtral, principe d'honnêteté

Ce serait une faute de goût que d'abâtardir l'échange verbal en « discussion », selon Ionesco. Que doit-on entendre par ce terme ? Il peut suggérer le langage naturel, reflet de la parole ordinaire du quotidien dans son peu de recherche ou au contraire, l'usage le plus rhétorique du langage, la joute verbale. Ce deuxième sens est probablement ce qu'il faut retenir ici. En dépit de l'anathème lancé par Ionesco, cet usage de l'échange agonistique est celui qui a présidé au moment où le théâtre devint, qu'il soit comique ou tragique, un genre policé, où le code des bienséances de la société l'emportait sur toute autre considération. L'essentiel n'est plus alors de purger les passions mais de distraire l'honnête homme, avec son cortège de modération, de retenue et d'observation des règles de bonne conduite. La parole théâtrale, de ce fait, atténue la violence du conflit en le sublimant de manière formelle. Le jeu verbal, avec sa dominante rationnelle ou morale fait l'objet d'une grande virtuosité.

Déjà dans l'antiquité, l'évolution du théâtre de Sophocle à Euripide accorde de plus en plus de place au texte dialogué sous cette forme sophistiquée du débat d'idées. *L'hybris* est contenue dans les limites plus acceptables de la civilité au lieu de prendre la forme amplifiée de la déclamation. Certes, depuis l'époque latine, le modèle sénéquéen qui exacerbe la violence devient exemplaire jusqu'à la fin du XVI^{ème} siècle, mais par la suite, la langue dramatique tend à se tempérer. Chez Corneille, cet art répond au précepte qu'il formule en termes de « conversation des honnêtes gens ». Dans une analyse précédant cet entretien extrait de *Notes et contre-Notes*, Ionesco exprime précisément son peu de goût pour Corneille. Dans cette opposition, il reprend l'ancienne querelle du XVII^{ème} siècle opposant ceux qui font des discours au théâtre de simples morceaux de rhétorique et ceux pour qui, les discours sont des substituts de l'action.

Dans le premier cas, la virtuosité des discours exprime une maîtrise parfaite du beau langage et s'inscrit dans le cadre d'un théâtre de l'honnêteté. Dans *La Place Royale*, la première scène n'expose pas une action mais une confrontation de maximes sur l'amour entre Angélique et Philis : la première défend la fidélité et la seconde la liberté.

Angélique

« On ne doit point avoir des amants par quartier,
Alidor a mon cœur et l'aura tout entier,
En aimer deux, c'est être à tous deux infidèle. »

Philis

« Pour moi j'aime un chacun, et sans rien négliger
Le premier qui m'en conte a de quoi m'engager [...]
Mon cœur n'est à pas un en se donnant à tous,
Pas un d'eux ne me traite avecque tyrannie »

Joute oratoire très enlevée qui expose le dilemme de « l'art d'aimer » entre union mystique ou refus de l'esclavage passionnel. Les contradictions de l'existence aristocratique de ces personnages se reflètent avec bonheur dans celles des spectateurs qui se mirent dans ces débats. La joliesse des tournures, l'équilibre stylistique et syntaxique que permet l'usage de l'alexandrin, la qualité raffinée des débats offrent bien le miroir d'une préciosité diffuse de la société. Préciosité qui, précisément tente de réformer le langage, le jugeant inadapté à la finesse de la conscience au regard de la brutalité du monde !

L'affrontement du dialogue théâtral cornélien tout en exaltant les possibilités exquises de la langue, aboutit néanmoins au constat d'une relative faillite de l'échange. Pour preuve, le nombre envahissant des monologues dans la pièce déjà citée (*La Place Royale*) où tour à tour les personnages expriment, mais en vain, leur désarroi, leur fureur, ou leurs hésitations. L'intransigeance d'Angélique, l'héroïne de comédie qui se réfugie au couvent, ne sera altérée par aucun discours ! Dans la scène dernière, le spectateur perçoit à quel point la rhétorique des discours semble avoir été vaine : dans ses Stances en forme d'épilogue, Alidor, l'amoureux extravagant qui a préféré donner sa maîtresse à son meilleur ami, se félicite que cette dernière ait choisi le couvent. L'issue de la pièce n'est qu'un artifice dramatique. D'une certaine manière, le brio des paroles n'est qu'un feu de paille éphémère et inefficace. Seule demeure l'impossibilité d'anéantir l'extravagance amoureuse.

La joute verbale, qui oppose Alceste et Philinte dans *Le Misanthrope*, plus existentielle en quelque sorte, est le support de deux conceptions du monde des plus tranchées et aborde un sujet plus grave : celui de la sociabilité. Les deux protagonistes sont les porte-parole de deux systèmes qui s'exposent plus qu'ils ne s'affrontent de manière dynamique. Renvoyant les discours aux formes de la conversation mondaine ou aux débats d'époque, les discours théâtraux s'inscrivent donc au XVII^{ème} siècle dans des cadres théoriques existants : le plaidoyer ou le réquisitoire, la délibération, dans les monologues ou les scènes de conseil, la narration, le discours judiciaire ou épideictique. Ces formes codifiées et reconnues du public à la fois expriment la toute-puissance ludique de la parole et n'en exhibent pas moins ses failles.

b) Le dialogue théâtral, principe d'action

En revanche, l'Abbé d'Aubignac, dans *La Pratique du théâtre*, IV, 2 confère une efficacité pragmatique à ces discours, qui font à eux seuls toute l'action du théâtre et sont doués de faire concevoir comme visibles des actions qui n'accèdent à l'existence que par le langage dramatique. Anticipant la linguistique du XX^e siècle, l'abbé d'Aubignac montre le caractère performatif, selon la formule d'Austin (quand dire, c'est faire) de la parole théâtrale.

« Ce poème est appelé drama, c'est-à-dire action, et non pas récit ; ceux qui le représentent se nomment acteurs, et non pas orateurs ; ceux-là même qui s'y trouvent présents s'appellent spectateurs, ou regardants, et non pas auditeurs ; enfin le lieu qui sert à ses représentations, est dit théâtre, et non pas auditoire, c'est-à-dire un lieu où on regarde ce qui est fait, et non pas un lieu où l'on écoute ce qui s'y dit. »

La rhétorique est donc portée à l'action, précisément lorsque les règles de la bienséance interdisent de représenter l'impensable, le conflictuel, la violence. A partir d'une même réalité théâtrale et de textes répondant à des conventions identiques, l'abbé d'Aubignac énonce simplement que le discours au théâtre, est d'abord un spectacle. Se joue dans cette opposition le primat accordé au visuel sur le langage dramatique. L'abbé d'Aubignac bien avant les linguistes et les structuralistes énonce l'artifice fondamental qui caractérise le discours théâtral. Ainsi, bon

nombre de personnages, par exemple, les amants des comédies de Corneille parlent la langue des précieuses, alors qu'ils ne reconnaissent pas nécessairement leur système de valeurs. Ce discours de convention, reflet des codes d'une époque, semble peu théâtral à Ionesco en ce qu'il évacue la teneur de toute relation intersubjective, qui est, selon lui et selon la dynamique théâtrale, le conflit.

c) Rhétorique de l'agôn et mise à l'épreuve

Le marivaudage, cet art suprême du langage défini par Deloffre comme une « préciosité nouvelle » comporte les contradictions de cet aspect ludique de l'échange théâtral. L'enchaînement nécessaire et éblouissant des répliques, marque de fabrique du théâtre de Marivaux, n'est qu'une illusion esthétique, comme le puissant déterminisme qui semble emporter les intrigues. Chaque pièce demeure un jeu dans les trois sens possibles du mot définis par Roger Caillois : un jeu de compétition réglée (l'« agôn »), un vertigineux entraînement (« illinx ») et enfin une sorte de plaisir enfantin du simulacre (« paidia ») une aventure, où s'ébattent les libertés. Moins que l'affrontement, l'esprit de défi ou de défiance envers l'autre, ce qui compte chez Marivaux est le cheminement psychologique qui mène à la découverte de la vérité, à une transparence de soi à soi et de soi-même à l'autre. Seule la dynamique du langage permet cette épreuve, au sens d'un « humanisme expérimental » pour reprendre les termes de Henri Coulet et Michel Gilot, épreuve qui demeure la figure essentielle du dialogue. L'action repose principalement sur la révélation du sentiment amoureux qui vient surprendre le cœur du héros et que celui-ci a bien du mal à accepter. Dans *Le Jeu de l'amour et du hasard*, Silvia qui se déguise en soubrette pour mieux examiner le fiancé auquel son père la destine, se trouve prise au piège, dès le premier regard, de la bonne allure de Dorante, lui-même déguisé en valet. Le divertissement qu'elle a imaginé devient une véritable épreuve, une souffrance, qui aboutit aussi à une révélation. A l'acte I scène VII seuls les apartés expriment ou plutôt trahissent la vérité du cœur, ou en d'autres mots, la surprise de l'amour :

Silvia, a part, Mais en vérité, voilà un garçon qui me surprend malgré que j'en aie... (Haut) Dis-moi, qui es-tu toi qui me parles ainsi ?

Dorante, Le fils d'honnêtes gens qui n'étaient pas riches. [...]

Silvia, A part. A la fin, je crois qu'il m'amuse. »

Le dialogue ne progresse ni sur le mode du duel ni sur le mode du duo, mais par une série d'évitements, de demi-mensonges où se cachent des demi-vérités qui finalement ne se révéleront que lorsque l'héroïne aura parcouru la « distance intérieure » qui la sépare de sa propre vérité. Le spectateur, bien longtemps avant l'héroïne, a conscience des affres du sentiment amoureux. A l'occasion de sa mise en scène du *Triomphe de l'amour* en 1956, Jean Vilar a parlé d'un « Marivaux-le-cruel », à l'image de Sade, bourreau du cœur humain.

Ces contradictions étant posées, entre l'explosion de la démesure et la retenue du sens, comment la parole théâtrale peut-elle en soi, se transformer en un spectacle ? Deux solutions possibles : les échanges dialogués peuvent mener au dépassement dynamique du conflit ou demeurer pure virtuosité rhétorique. Le suspens dramatique est au cœur du spectacle dans le premier cas, dans le second, un sens distancié de l'observation et du bel esprit sera l'attente du spectateur. Dans la perspective beaucoup plus grave et radicale de Ionesco, la démesure du fait théâtral transforme le discours en un spectacle de sa propre dissolution. Selon quelles modalités ? Comment la scène pallie-t-elle alors la faillite du langage ?

3) L'affrontement verbal est donc plutôt du côté de la mise en spectacle : ni conçu pour aboutir à un sens ou à une issue (1er cas de figure), ni conçu comme pur jeu formel (2ème cas) ; le discursif est évincé par le visuel, le sonore, le perceptible... jusqu'à ses plus extrêmes limites.

a) La parole théâtrale jusqu'au cri

De la rhétorique racinienne de l'aveu (masque et révélateur de « cet art de la sourdine » dont la véritable raison d'être est sans doute la profération violente) au théâtre de la cruauté, en passant par la chair du verbe claudélien, la parole théâtrale, présente sur scène pour donner corps aux passions aboutit souvent à une simple profération d'un mot issu des profondeurs. Les discours construits s'effacent au profit de la prononciation obsessionnelle d'un nom propre - celui de l'être aimé, ou de l'ennemi maudit par exemple - voire d'onomatopées. L'inavouable objet d'amour infligé par les dieux est d'abord prononcé par Œnone à l'acte I, scène 3 : « Cet Hippolyte ». Le nom tabou éclate aux oreilles de Phèdre comme une incongruité : « Malheureuse, quel nom est sorti de ta bouche? ». Exprimant l'intensité aussi bien que l'impuissance, ce seul nom propre engendre l'aveu de Phèdre. Quant à l'échange lyrique du nom des amants: Ysé, Mesa du Partage de midi claudélien, il produit une harmonie scénique, une résonance, un souffle qui dépasse l'empan du langage. L'onomatopée se trouve aux confins de l'indicible. Le verbe devient respiration. L'intensité vocale des discours prend en quelque sorte chair et vie dans ces limites du langage, où le mot isolé contient plus de sens et d'effet dramatique que la dynamique des échanges.

Dans le théâtre de l'absurde, les énoncés des personnages éclatent littéralement. Dans *La Comédie du langage*, conçue selon Tardieu, comme un « clavecin bien tempéré du théâtre », l'organisation grammaticale de la phrase est intacte mais les sonorités des mots dérapent :

Madame [...] allant au devant de son amie
« Chère, très chère peluche! Depuis combien de trous, depuis combien de galets n'avais-je pas eu le mitron de vous sucrer!
Madame de Perleminouze très affectée :
[...] Je n'ai pas eu une minette à moi. »

A la fin de *La Cantatrice chauve*, les phrases ne sont que de pures combinaisons syntaxiques comiques, sans référent :

Monsieur Martin :
J'aime mieux tuer un lapin que de chanter dans le jardin

Puis les mots se réduisent à la récitation des voyelles :

« Monsieur Smith: aeiouaeiouaeiou [...] »

Enfin, ils se phonétisent au point de devenir de simples exercices de prononciation :

Madame Martin : de l'ail à l'eau du lait à l'ail.[...]

La suite logique est le silence :

« Puis les paroles cessèrent brusquement. »

b) La parole théâtrale jusqu'au mutisme

A une autre extrémité se situe l'impossibilité de préférer le moindre son, le mutisme, le silence.

Déjà, dans le théâtre classique, puis au XVIIIe, le silence est un élément indissociable du flux du discours au même titre que les pauses de la partition musicale. Les moments de silence complètent en alternance avec le dialogue ce que les mots ne peuvent exprimer, pour des raisons de bienséance ou tout simplement parce que le locuteur ne peut aboutir à sa pensée. Les points de suspension du théâtre marivaudien, le plus souvent marquent le désir qui ne peut s'avouer, comme celui de Marton ou d'Araminte qui, dans *Les Fausses confidences* est cruellement prise au piège par la bonne mine du faux intendant Dorante. Ce signe de ponctuation, fréquemment usité chez Marivaux, dans une moindre mesure chez Musset est la marque de l'implicite, de l'inavouable et sur scène, se joue en faisant résonner éloquentement le silence. Même dans un cadre où l'on prête foi au langage, sa théâtralisation tend à souligner sa valeur vocale et dans ses marges, à l'effacer.

Lorsque l'aptitude du langage à signifier est mise en doute, le procédé est radicalisé ; le mutisme peut s'étendre à toute la pièce. Dans *Actes sans paroles*, Beckett supprime toute cette dimension du théâtre et fait avancer l'action par les seuls mouvements des personnages sur scène, le décor devenant alors un support essentiel du sens. Le texte théâtral se réduit aux seules didascalies. Ce choix d'éliminer totalement le langage discursif fait basculer radicalement les voies de significations vers le visuel, et ce cas-limite ne stigmatise pas seulement les failles du langage dans les échanges intersubjectifs. Il déplace la codification esthétique du théâtre vers le seul champ de la perception, principalement visuelle.

c) L'effacement du langage ; pour une symbolisation du visuel

Pendant longtemps, les théoriciens du langage dramatique, comme Pierre Larthomas, dans *Le Langage dramatique* passaient sous silence les didascalies, omettant même de les mentionner. Pourtant, tout énoncé non destiné à être lu sur le plateau fait également partie du discours théâtral. Partie émergée de l'iceberg du texte dramatique, les didascalies ne sont pas moins essentielles pour représenter les paroles prononcées par les personnages. Indiquant la liste des personnages, (qui deviennent parfois des « personnes » comme chez Claudel) le lieu, le temps, les décors, les gestes, les mimiques, ils indiquent à quel point les dialogues ne sauraient constituer à eux seuls la dynamique théâtrale. Ils entretiennent avec eux une relation intrinsèque, au même titre que les apartés ou les monologues car ils sont un élément de codage linguistique, qui inclut ce qui n'est pas langagier.

Selon les termes de Michaël Issaschareff, le texte théâtral invite à une « didascalecture ». Ce néologisme accorde une importance aux didascalies égale à celles des dialogues et suggère que le lecteur de théâtre tout comme le metteur en scène se doit de leur prêter une attention particulière. Indications scéniques ou de régie, mention des locuteurs et du lieu de l'énonciation, les didascalies fournies par l'auteur dramatique complètent les énoncés des personnages et les rendent représentables.

Rhinocéros chez Ionesco, en est la plus visible manifestation. Selon les cas, la proportion du visuel et du discursif varie, mais il n'en demeure pas moins que la théâtralité se définit ainsi nouvellement, du fait même du statut particulier de l'échange verbal au théâtre, du caractère incomplet des possibilités du langage et par ailleurs de l'infini des voies de symbolisation offertes par la scène. Tendues vers la mise en scène, les didascalies incitent à une herméneutique que l'interprète peut choisir, en toute liberté de négliger ou de contredire. Quand Ariane Mnouchkine

fit lors d'une célèbre interprétation du *Tartuffe* en Avignon la dénonciation de tous les intégrismes, elle transposa la Compagnie du Saint Sacrement chrétienne du XVII^{ème} siècle aux extrémismes musulmans d'aujourd'hui, forçant le trait des indications de Molière, par le choix d'une transposition historique.

Le théâtre de l'absurde démontre à un point limite la faillite ou du moins l'incomplétude du langage dramatique et pousse le théâtre du côté des autres arts du spectacle, comme le préconisait Artaud dans *Le Théâtre et son double*, opposant la sécheresse du langage abstrait des occidentaux à la réalité tangible des symboles orientaux.

« A côté de la culture par mots il y a la culture par gestes. Il y a d'autres langages au monde que notre langage occidental qui a opté pour le dépouillement, le dessèchement des idées [...] [il y a] au passage tout un système d'analogies naturelles comme dans les langages orientaux. »

Tout se passe comme si, par essence, le théâtre tendait au mime et à la danse. Le dernier spectacle de Bartabas intitulé *L'Homme-centaure* conjugue ces deux arts : la danse du cavalier faisant corps avec sa monture offre une image spectaculaire du Centaure et la danse de mort du butô japonais au premier plan de la scène figure les limites de l'humain et de l'animal. Le sens est désormais porté par l'image seule des acteurs évoluant sur le plateau.

Il est donc vrai que la parole se théâtralise d'abord par la vertu de l'échange, souvent violent entre des protagonistes et que la démesure du spectacle pousse le langage à sa négation. Cependant, la spécificité de la parole théâtrale réside-t-elle dans cette tension impossible vers le sens ou au contraire vers la prolifération des signes extra-linguistiques ?

Le langage se donne en spectacle dans sa fragilité et devient l'objet essentiel du jeu théâtral, que le code de référence soit la toute-puissance langagière classique ou qu'il soit la mise en doute contemporaine. Néanmoins, le glissement de symbolisation vers le visuel recompose les différentes instances de la parole théâtrale au profit d'autres systèmes de signes. Comment, symétriquement le spectacle devient-il discours ?

II - Comment la violence théâtrale expose-t-elle la faillite du langage? Pour une nouvelle définition de l'échange théâtral : c'est le spectacle qui est discours

Quels sont les éléments du langage menacés par sa théâtralisation ? Chacun des constituants de la communication se disloque en unités séparées et produit un effet spécifique, comique, absurde, tragique. La violence du discours se déplace alors et se dissémine en d'autres instances propres au théâtre.

1) Le signifié menacé : la violence des échanges jusqu'au non-sens

a) L'ambiguïté à l'origine de la faillite du signifié

C'est l'inscription même du langage au cœur de la représentation théâtrale qui menace le signifié : dans un cadre esthétique traditionnel où l'on met en scène la toute-puissance du langage, le quiproquo et l'ironie dramatiques fragilisent l'interprétation des signes. L'ambiguïté est inséparable de la tension dramatique. Dans la comédie, le quiproquo pousse le sens à ses ultimes retranchements. Dans *L'Ecole des femmes*, à l'acte II, Agnès croit qu'Horace sera le futur mari que lui annonce son tuteur Arnolphe, alors que celui-ci l'a élevée en vue de l'épouser. Symétriquement, Arnolphe croit à un moment qu'elle va accepter de l'épouser. La méprise crée le comique et sa révélation le ridicule des passions déçues.

Parfois, le quiproquo entraîne l'action dans une valse folle : dans *Un Chapeau de paille d'Italie*, de Feydeau, l'action est rythmée par la recherche d'un chapeau à demi grignoté par un cheval. Sa découverte permettra au héros Fadinard de se marier. Tout un jeu de substitutions d'objets et de personnages, de méprises sur les identités font du quiproquo le procès fondamental de la signification.

Dans *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Vernant et Vidal-Naquet analysent la structure énigmatique exemplaire d'*Œdipe Roi* dans son rapport à la signification. « Dans la bouche des différents personnages, les mêmes mots prennent des sens différents ou opposés, parce que leur valeur sémantique n'est pas la même dans la langue religieuse, juridique, politique. Ainsi pour Antigone, *nomos* désigne le contraire de ce que Créon, dans les circonstances où il est placé appelle lui aussi *nomos*. [...] L'ambiguïté traduit alors la tension entre certaines valeurs senties comme inconciliables en dépit de leur homonymie. Les paroles échangées sur l'espace scénique, au lieu d'établir la communication et l'accord entre les personnages, soulignent au contraire l'imperméabilité des esprits, le blocage des caractères ; elles marquent les barrières qui séparent les protagonistes, elles dessinent les lignes de conflit. Chaque héros, enfermé dans l'univers qui lui est propre, donne au mot un sens et un seul. A cette unilatéralité se heurte violemment une autre unilatéralité. L'ironie tragique [fera que...] le héros se trouve littéralement « pris au mot », un mot qui se retourne contre lui en lui apportant l'amère expérience du sens qu'il s'obstinait à ne pas reconnaître. »

b) Le langage phonétisé jusqu'à l'absurde

A l'autre extrémité historique, Ionesco ainsi qu'un certain nombre de dramaturges de l'absurde offrent le spectacle de la dissolution du sens en abolissant d'une part tragique et comique et d'autre part en décrochant le signifiant du signifié. Le langage est rendu à sa pure matérialité phonétique. Dans *Jacques ou la soumission*, Jacques mère rappelle tous les sacrifices qu'elle a faits pour son enfant :

« Jacques mère : [...] Ah, fils ingrat, tu ne te rappelles même pas quand je te tenais sur mes genoux et t'arrachais tes petites dents mignonnes, et les ongles de tes orteils pour te faire gueuler comme un petit veau adorable.

Jacqueline : Oh! Qu'ils sont gentils les veaux! Meuh! Meuh!Meuh! »

Parfois, la perte de la signification promet littéralement le signifiant au pouvoir. Ainsi dans *Les Salutations* de Ionesco, à la question « Comment allez-vous? », suit une série d'adverbes en liste quasi alphabétique

« Agréablement, Et vous? [...]

Premier Monsieur :

...fouchtramment

fougasseusement,

fripouilleusement, [...]

ganglionnairement,

gangréneusement,

gargouilleusement,

gastralgiquement...[...]

Premier Monsieur : Nous allons merveilleusement, nous nous portons ionescamment!

Le Quatrième spectateur (qui n'existe pas) : J'en étais sûr. Le dernier mot était prévu. »

Chez Jarry, le verbal est également en premier lieu valorisé au détriment du visuel. Comme Ionesco, Jarry subvertit la triade signifiant, signifié, référent. La Pologne, lieu de l'action d'*Ubu Roi* est pour le moins abstraite, désignée par l'auteur comme « Nulle Part » et, en lieu et place d'un décor, annoncée par des écriteaux. Le plus célèbre néologisme du théâtre français, le « MERDRE » initial, répété 33 fois dans la pièce est souvent associé à une action violente, l'assassinat du roi Venceslas, comme le « crochet à nobles », autre néologisme, permet de massacrer les aristocrates. « La merdre est le signe de l'assassinat et l'assassinat du signe ». Le mot régit l'action et s'y substitue ; le signe renvoie souvent à un autre signe. Arbitraire ou hallucinant, le signifiant bloque ainsi la transmission du sens et les objets prennent une importance inhabituelle, preuve que le visuel porte aussi plus intensément la signification lorsque le langage est mis à mal. Le grand cabas, le parapluie, la chaise sont autant de signes substitués grotesques du pouvoir convoités par Mère Ubu. Les objets peuvent aussi devenir néologiques, tels ces « ciseaux à oneilles », dans cet univers où le système référentiel est devenu imprévisible...

c) L'espace théâtral substitut du sens

Dans ce dernier cas, les codes de la communication non-langagiers prennent le pas et « la didascalecture » précède la vision du spectacle.

Dans l'esthétique classique, l'espace est réduit à une dimension abstraite. Chez Racine, les représentations conformes aux bienséances devaient valoriser l'espace diégétique ou contenu dans la parole théâtrale. La sobriété du décor mimétique tendait à l'épure au point que Jean-Louis Barrault s'en tint, dans une célèbre mise en scène historique, en 1946, à figurer simplement l'ombre et la lumière, royaumes de Minos et de Pasiphaé :

« Deux éléments contrastants doivent donc former le décor
- d'une part : la lumière, le soleil, l'air marin ;
- d'autre part ; des coins sombres donnés par les murs et les voûtes.
[...] Dans ce pays de lumière, on cherche l'ombre; on s'y cache.
Les nuits sont blanches. Le sommeil a fui; et dans le jour les hommes errent comme des somnambules[...]

La tâche du décorateur réside donc dans une savante répartition des ombres et de la lumière. » Dans le théâtre moderne, l'espace fait totalement sens à partir du conflit entre l'espace mimétique (montré sur scène) et l'espace diégétique (raconté). Dans *Les Bonnes* de Genet, ce conflit fait tout le ressort de la pièce et se substitue au sens inclus dans les paroles. Seul l'espace de Madame, la patronne est visible alors que l'espace des servantes, la mansarde, la cuisine, est invisible, et uniquement contenu dans les paroles. Simple reflet de celui de Madame, leur espace n'a pour ainsi dire pas d'existence. Cette aliénation sociale, figurée par l'invisibilité des lieux personnels entraîne une réappropriation mais sur le mode théâtral de l'espace de Madame. Claire et Solange y jouent à la patronne et à la servante...

Particulièrement dans le théâtre de l'absurde, la symbolisation scénique se substitue au discours dramatique. Dans *Oh ! Les Beaux jours !* l'avancée de l'action se mesure au degré d'enfouissement du personnage et les poubelles sur lesquelles Hamm frappe pour faire sortir Nagg ou Nell dans *Fin de partie* figurent mieux que les paroles la dégradation et la déréliction.

2) Le signifiant menacé par les éléments extérieurs à la parole théâtrale

a) Contextualisation des discours

Tout échange théâtral est de nature factice ; toute parole n'existe qu'en situation. Par définition, la notion de parole ou l'énonciation actualise l'énoncé en la mettant dans un contexte. Le sens est fonction de cette actualisation qui au théâtre, subit des données variables, fonction dans le texte du statut des données spatio-temporelles (intra-diégétiques ou mimétiques) et des choix de la mise en scène ainsi que de l'horizon d'attente des spectateurs. Les discours et la scène entretiennent donc une relation complexe mais intrinsèque. Le signifiant peut être menacé par cette mise en situation. Parfois, celle-ci renvoie à l'intertextualité et met à mal le signifiant en le surchargeant d'une dimension parodique.

Ainsi, Labiche, en bon vaudevilliste, reprend le drame historique *Toussaint Louverture* de Lamartine, sur le mode farcesque. Le poète romantique, en 1850, met en scène ses idéaux politiques à travers ce général haïtien qui proclama l'indépendance de l'île en 1800. Le vaudevilliste subvertit la référence au réel historique puisque le titre de la pièce devient *Traversin et Couverture*, et son sous-titre « parodie » l'annonce comme une œuvre de caractère ludique où il réécrit l'ensemble du texte de Lamartine. Les accessoires domestiques — traversins et couvertures— étaient chers à des farceurs comme Feydeau et Labiche. Le nom du personnage historique est scindé en deux et dégradé à l'univers domestique. Tous les personnages subissent cette déformation, rendue comique par le contexte historique. Serbelli chez Lamartine devient Vermicelli chez Labiche, les généraux français célèbres Rochambeau et Ferrand deviennent Machin et Chose. Mazuline devient Mousseline... Le décor domestique achève le travail de sape du signifiant pour former l'élément cohérent de la parodie.

b) Du psittacisme au silence : discours citationnel, bégaiement.

Tout un pan de la parole théâtrale, repose sur le principe de répétition, base du comique de la grande comédie moliéresque. Le « Qu'allait-il faire dans cette galère? » des *Fourberies de Scapin* n'égale que le « sans dot! » de *l'Avare*. Cette expressivité scénique de la parole qui en répète une autre peut en revanche aboutir à son inverse, à une sorte de malaise, de dysharmonie ou de déroutement du sens. Le psittacisme propre aux paroles des personnages du théâtre de l'absurde, leur propension à parler comme des perroquets, chez Ionesco, Tardieu ou Pinter met en spectacle le décrochement du signifiant par rapport aux intentions signifiantes. Les personnages, transformés en mécaniques, semblent dépourvus de toute réflexion ou d'intelligence. Le langage s'emballe tout seul.

Parfois, les énoncés sont savants et supposent une connaissance des grands textes littéraires. Ainsi, dans *Rosenkrantz et Guildenstern sont morts* de Stoppard, de nombreuses tirades et répliques de Shakespeare sont reprises intégralement. Outre le fait que ces éléments risquent de passer inaperçus pour un spectateur naïf, la question se pose de savoir si la référence à l'hypotexte menace le langage ou au contraire l'enrichit grâce à ce principe citationnel. La parole théâtralise alors le langage, non par son expressivité mais par sa littérarité – car ces procédés sont alors plus textuels que scéniques.

c) La polyphonie signifiante du plateau

Néanmoins, toute parole étant lacunaire, la scénographie— la lumière, le décor, le jeu de l'acteur, la musique etc. —vient compléter le sens de la pièce. Les signes non-langagiers ou extra-langagiers de la scène finissent par se substituer au monde réel, et par devenir l'indispensable complément de la parole. Barthes va plus loin encore : « Qu'est-ce que la théâtralité ? c'est le théâtre moins le texte » Par cette formule lapidaire qui entame une analyse

fort convaincante du théâtre de Baudelaire et des paradoxes de ce qui fait le propre du théâtre, à la fois dans le texte et dans sa représentation, Barthes énonce l'empire absolu des signes non-langagiers ou extra-langagiers de la scène. Il poursuit ainsi en évaluant le rôle exact du texte : « C'est une épaisseur de signes et de sensations qui s'édifie sur la scène à partir de l'argument écrit, c'est une sorte de perception œcuménique des artifices sensuels, gestes, tons, distances, substances lumières, qui submerge le texte sous la plénitude de son langage extérieur. Naturellement, la théâtralité doit être présente dès le premier germe écrit d'une œuvre, elle est une donnée de création, non de réalisation. »

Jamais on n'a aussi nettement indiqué l'union intrinsèque du texte et de la scène mais surtout désigné la théâtralité à partir du potentiel représentable de l'écrit. Le réseau de signification dans cette perspective se déplace du langagier au visuel. C'est pourquoi, plus la pièce frise le non-sens, plus les signifiants abondent sur la scène. Chez Beckett, les didascalies envahissantes indiquent l'importance du contexte de la parole (une double poubelle, un monticule de sable) et la place des fenêtres ou des issues orientent le sens pour le spectateur. Les personnages, dans un univers clos ont pour tout espoir la lueur émise par un vasistas élevé.

Ainsi, la théâtralité apparaît comme l'ensemble des signes qui, inscrits en creux dans le texte et actualisés à la scène seulement viennent parachever la signification de la pièce. Ce que Barthes reformule ainsi « on a donc affaire à une véritable polyphonie informationnelle, et c'est cela la théâtralité « une épaisseur de signes » ».

3) Le référent menacé

a) Un référent extra-scénique de convention

Une composante essentielle de la triade du signe est le référent. Lorsqu'elle se théâtralise, l'intensité de la parole met à mal également cette instance. Essentiellement, de même que dans ses deux autres instances, le signifié menacé par l'ambiguïté, le signifiant par sa vocalisation, le référent au théâtre est chargé d'irréalité. C'est dans cette perspective qu'Aristote accorde la place prépondérante à la fiction sur la diction. Le théâtre est l'espace d'une action qui se déroule en un espace condensé, stylisé, rendu abstrait par convention. Les analyses plus récentes, comme celles de Kate Hamburger, ou Genette apportent des variations à cette distinction mais n'en soulignent pas moins l'irréalité, la transposition métaphorique, l'illusion du lieu scénique. Pour Anne Ubersfeld, les personnages sont des « êtres de papier » et le monde réel n'existe au théâtre que par le langage, y compris celui des signes non-langagiers.

Le référent au théâtre est donc ce combiné d'illusion à laquelle le spectateur ne demande qu'à croire et de conscience de l'irréalité, par laquelle le spectateur n'oublie pas qu'il y a une frontière entre le réel et l'irréel. Selon le maniement de cette convention communément partagée, le dramaturge va jouer avec le réel en le théâtralisant, jusqu'à produire parfois la disparition du référent premier!

Dans certains cas, le réel est totalement déréalisé au point de n'exister que dans les paroles des personnages, d'être strictement diégétique. Dans *Huis Clos*, où Sartre met en scène des morts en enfer, les personnages, Inès, Garcin et Estelle ne peuvent convoquer la réalité qu'au passé et dans l'irréalité de leur discours. Deux référents s'opposent : celui de l'enfer sur scène composé pour respecter les didascalies, d'un salon bourgeois du second empire, et l'univers passé des morts frappé par définition de non-existence. L'ironie dramatique repose sur cette inversion de la relation entre l'espace et le temps : l'action de la pièce ne s'exerçant qu'en forme de reconstitution, dans les paroles, d'une action révolue, où la liberté ne peut plus s'exercer.

b) Quand le référent disparaît

Dans *Les Chaises*, Ionesco brouille complètement les cartes du rapport entre la parole théâtrale et le référent. La pièce, dans sa dimension spéculaire et allégorique, symboliserait le théâtre et le problème de la création théâtrale. Le Vieux et la Vieille attendent des invités, figurés par des chaises auxquelles ils s'adressent et qui restent désespérément vides. Pour les spectateurs, ils parlent dans le vide, à des fantômes, et ces personnages absents sont matérialisés par des chaises vides que l'on apporte de plus en plus nombreuses sur la scène! Cette mise en abyme d'une pièce en quête de spectateurs, figure l'auteur (le Vieux) qui a un message à communiquer à l'humanité. Celui-ci précise qu'il a engagé un orateur pour parler en son nom. Mais celui-ci est muet et ne peut prononcer que des borborygmes :

« Mmmm, Mmmm, Gueue, Gou, Gu, Mmmm, Mmmm, Mmmm, Mmmm. »

Sa femme explique à un invité que son mari organise tout. Il figure donc le metteur en scène. Quant à la Vieille, puisqu'elle apporte tout le temps des chaises, les arrange, vend des programmes, son rôle semble celui d'une ouvreuse-régisseur. L'orateur de métier, c'est le comédien et les chaises vides le public. Ionesco brouille toutes les instances de l'énonciation et met sur les planches ce qui appartient à la coulisse : le non-visible. Par toutes sortes de bruitages (sonneries ininterrompues, vagues, barques) il parvient aussi à brouiller les zones qui séparent la scène de la coulisse et la scène de la salle. La conséquence? Les hiérarchies sont déplacées, la réalité du visible est mise en doute. Et on assiste à une forme de prolifération de la déréalisation.

c) Le spectacle ne représente ni ne symbolise plus le réel, mais le grime.

Pour certains dramaturges du XXe siècle, il faut jouer au second degré, ainsi pour Genet, ainsi pour Artaud. La violence, la démesure propres au théâtre font exploser jusqu'aux codes de l'artifice théâtral en le surlignant. Le résultat est l'importance de la mascarade farcesque, du jeu carnavalesque chez Genet, ou de l'excès grotesque chez Brecht. Genet préconise ainsi que les acteurs dans *Le Balcon*, jouent surélevés sur des cothurnes, ou bien dans *Les Bonnes*, indique en note, dans une didascalie péremptoire, la manière dont Claire doit surjouer. Ce goût pour l'excès a parfois abouti dans certaines mises en scène, à placer l'ensemble des acteurs sur la scène du début à la fin de la représentation des *Nègres*, au point de dérouter les spectateurs.

Déjà, sous une autre forme, ce principe existait dans la farce médiévale, proche de l'inversion et du déguisement carnavalesque. Dans le théâtre allégorique du début du XVIe siècle, inspiré des Mystères médiévaux, le défilé des péchés capitaux du *Faust* de Marlowe prend l'allure stylisée d'une pantomime. Le XXe et le XXIe siècle retrouvent dans maints spectacles ce goût de l'artifice caricaturé jusqu'à remplacer les acteurs par des marionnettes. Loin de signifier la distance entre le réel et la scène théâtrale, ce procédé a le but de réunir les deux univers. On se souviendra de l'usage que le théâtre du Soleil fait, parfois de la marionnette à des fins politiques, dans des manifestations de rue. La perte du référent au théâtre n'est qu'un choix esthétique et finalement ne menace ni le sens ni le réel comme on pourrait le penser.

Ce sont donc les composantes propres au langage théâtral, fondées sur l'expressivité, l'ambiguïté, la répétitivité, l'artifice qui poussées à leur extrême produisent sa dislocation, et non quelque distinction entre un système esthétique ancien et la modernité. Tout se passe comme si le langage, dès lors qu'il s'expose en scène possédait sa violence propre, avec pour résultat l'inversion des données attendues : devenant chair concrète, il attribue au visuel une valeur linguistique.

Mais n'est-ce pas cet entrecroisement des instances qui confère au spectacle sa valeur intrinsèque de cérémonie? Dans cette perspective, il serait plus judicieux de voir au théâtre une façon de sublimer le langage, de le poétiser, et de faire de l'échange théâtral un dialogue démultiplié jusqu'à la mesure d'un grand ensemble choral.

III- Comment définir la théâtralité ? le langage sublimé et poétisé

1) Pour un théâtre choral

a) Retour transposé au chœur de la tragédie antique

Depuis les débuts du XXe siècle, simultanément à la remise en question du langage chez Jarry, ou à la scène symboliste d'un Maeterlinck, on assiste à un retour du chœur. Tout se passe comme si on cherchait à compenser un besoin de renouveler la représentation par d'autres voies, la contestation farcesque, la symbolisation ou le retour à des données de l'Antiquité. Ainsi, chez Cocteau, dans *Les Mariés de la Tour Eiffel*, des phonographes humains, sortes de comédiens chosifiés, renvoient à des personnages rappelant à leur tour la convention théâtrale du chœur grec. Comme ce dernier, précise Cocteau « les phonographes humains, à droite et à gauche de la scène, comme le chœur antique, comme le compère et la commère, parlent sans la moindre littérature, l'action ridicule qui se déroule, se danse au milieu. »

Dans *La Cité sans sommeil* de Tardieu, un dictateur a réussi à abolir le sommeil en obligeant les citoyens à veiller en permanence, toute infraction étant sanctionnée par la peine de mort! Deux espaces s'opposent un diurne et un nocturne, où des opposants luttent contre la normalité des discours par des discours oniriques. La révolution à la fin de la pièce parvient à libérer les citoyens. La propagande du dictateur est diffusée par un reporter-radio dans une cabine en plexiglas, souvenir du rôle du chœur antique chargé de commenter les événements qui se déroulaient devant les yeux des spectateurs. Ce journaliste finit par subvertir son instrument et parler pour les rebelles, comme s'il rêvait dans son sommeil...

Comment cette nouvelle figuration du chœur remplit-elle la fonction de la parole théâtrale? Aux origines grecques du théâtre, le chœur de la tragédie, situé en avant de la scène joue le rôle d'intermédiaire entre les spectateurs et les protagonistes. Les paroles chantées et rythmées en vers alternés contrastent avec le caractère paradoxalement prosaïque des dialogues des héros. Commentant l'action tout en la psalmodiant, il permet de sublimer l'action et de garantir la cohésion collective de la cérémonie. S'effaçant peu à peu de l'histoire du théâtre, déjà chez Euripide puis à partir des *Juives* de Garnier au XVIe siècle, il revient sous des formes détournées à notre époque. Chez Brecht, les mélopées populaires de *L'Opéra de quatre sous* rendent au peuple sa fonction première de commentateur et de protagoniste fondamental, sans entrer en contradiction avec le principe de la distanciation. Même dans le théâtre de l'absurde, le malaise suscité par l'apparente dislocation du sens est parfois compensé par une instance qui de près ou de loin remplace un collectif, une foule, une voix multiple, ainsi les observateurs du rhinocéros qui traverse l'espace inopinément.

Les trois fonctions originelles du chœur sont remplies par d'autres éléments, la fonction de commentaire de l'action, la fonction consistant à rythmer poétiquement l'action, la fonction d'incarnation politique du peuple.

Nul besoin de lui donner la forme stricte d'un groupe de chanteurs, un seul individu suffit parfois à remplir ce rôle, comme c'est le cas de l'ivrogne ou du bouffon chez Shakespeare. La parole est éminemment théâtralisée par les discours de l'ivresse ou de la folie, peu soucieux de

bienséance ni de détours rhétoriques pour dire les choses avec justesse. Ainsi dans le Roi Lear, après la malédiction de Cordelia par son père, qui a partagé tout son royaume entre ses deux sœurs aînées, voici ce que dit le bouffon à son roi :

Le Fou [...] M'n'oncle, donne-moi donc un œuf, et je te donnerai deux couronnes.

Lear – Et que seront ces deux couronnes ?

Le Fou – Eh bien, quand j'aurai coupé l'œuf en deux et coupé le jaune et le blanc, les deux couronnes de la coque! Quand tu as fendu ta couronne pour en distribuer les deux moitiés, tu as, comme dans la fable, porté ton âne sur ton dos pour franchir le bourbier, prouvant que tu n'avais guère de cervelle sous la couronne de ton crâne, le jour où tu t'es défait de ta couronne d'or ». (Acte I, scène 4)

Cette voix triviale dit avec justesse l'erreur tragique de Lear, sous des dehors grotesques qui font passer la parole pour gratuite.

b) La théâtralité, liturgie lyrique

Un des moindres paradoxes du chœur est le suivant : il exprime la voix de la foule populaire mais sous la forme poétique et scandée du vers. Dès les origines, la nature prosaïque des échanges dialogués fait contraste avec le lyrisme propre à la sacralité théâtrale, censée rassembler les individus de la cité et exhausser par l'art lyrique, le sublime des actions humaines. Quand le chœur disparaît de la scène, la poéticité ainsi que la fonction politique se déplacent en d'autres lieux.

Dans le théâtre classique, le rythme de l'alexandrin se charge de magnifier la parole théâtrale jusqu'à l'incandescence. Nul mieux que Jean-Louis Barrault n'a indiqué la force poétique potentielle de l'alexandrin de Racine. « L'alexandrin d'action [...] est la charpente de la tragédie, « il gratte le sol » comme si subitement apparaissait « en premier plan » les jambes des personnages.[...] Pour nous acheminer progressivement vers l'état de rêve éveillé est [...] la période. Sa vertu est incantatoire. Par la succession choisie de syllabes et de rythmes elle a le pouvoir de « métamorphoser » l'atmosphère, de préparer le climat, d'entraîner la situation vers cette autre « réalité » bien plus réelle que la première, celle qui ne s'adresse plus à la vue mais à la « vision ». Elle [...] n'agit plus sur les spectateurs individuellement, mais collectivement. » Quant au récitatif, il est « le moment où l'homme se met à « penser à haute voix », le moment où l'exaltation est si tendue que, poussée jusqu'au cas limite, elle pourrait s'exprimer par le chant. Le récitatif est le principal obstacle que l'acteur ait à surmonter[...] car il ne peut le découvrir que s'il a atteint lui-même un état second, qui n'est autre que l'état lyrique. »

Un peu plus loin, il définit ainsi la voix : « La voix, [...] doit servir un certain verbe qui n'est ni la prose, ni le chant. » La poéticité lyrique vers laquelle le texte de théâtre tend, dépasse le prosaïsme des échanges dialogués et produit une forme intrinsèque de musicalité, dont la résonance manifeste la nature du lien qui unit la scène et la salle. De là, cette tentative de définir les moments parfaits de la parole théâtrale, les plus beaux vers, les instants où l'acteur et le spectateur se trouvent à l'unisson, comme en ces vers :

« Ariane, ma sœur, de quelle amour blessée,
Vous mourûtes aux bords où vous fîtes laissée! »

Moments où le personnage s'adresse à une absente pour déplorer le sort que lui infligent les dieux. Cette fonction lyrique traverse toute l'histoire du théâtre et tend à dépasser le principe dialogué de la parole théâtrale. Ainsi dans *Partage de Midi*, le Cantique de Mesa, à l'acte III concentre tous les effets incantatoires de la parole théâtrale sous la forme d'une prière

monologuée adressée à Dieu. Bon nombre de monologues remplissent cette fonction poétique et chorale.

c) La fonction chorale est politique : le théâtre et la cité réconciliés.

Les temps modernes ont essayé de conjuguer la valeur politique et la sacralité du théâtre, en éliminant le rituel social décoratif, somme toute superficiel de la mondanité. Jean Vilar, fondateur du festival d'Avignon en 1947, adoptant les principes de Copeau qui deviendront ceux du T.N.P. a une idée maîtresse : inventer un théâtre socialement unificateur. Il s'agira de rassembler toutes les catégories sociales dans les travées de la communion dramatiques. Brecht, puis Sartre, dénonceront le caractère illusoire de ce projet puisque le théâtre à lui seul ne saurait faire la révolution. Néanmoins, on essaie de retrouver à la fois le goût populaire qu'avaient les Romains pour le jeu, et le sens sacré de la Cité, porté par la cérémonie grecque.

La nouveauté réside dans le fait que la parole théâtrale se charge de l'intensité des enjeux universaux, en se focalisant sur la prise de parole des sans-voix. C'est ainsi que Valère Novarina, dans sa *Lettre aux acteurs*, inspiré d'Artaud, redonne à la parole sa fonction libératoire, y compris politique et fait de la pulsation rythmique le propre d'une parole vivante, respiratoire à laquelle il importe de rendre son authenticité, quitte à la démultiplier de manière insensée sous la force du néologisme. Dans *L'Atelier Volant*, le conflit entre Mr Bouche et Mme Bouche figures du patronat, et les ouvriers est dramatisé autour de la question de la maîtrise de la langue. Les premiers possèdent bouche et pouvoir, les seconds n'ont qu'un babil de classes dangereuses.

Il ne faudrait pas se méprendre cependant : le théâtre ne remplit pas sa fonction chorale politique, car il est engagé mais parce qu'il réunit une collectivité autour d'une intensité artistique commune.

2) L'artificialité exhibée et consciente fait la théâtralité

a) Un « théâtre pur », nouvellement défini par l'étalage de l'artifice

Déjà, chez Aristophane, dans *La Paix*, un paysan s'effraie en pleine ascension de la machine de théâtre, et demande au machiniste de faire plus doucement, dans un renversement burlesque de l'usage de ces machines de théâtre. Pourtant, il ne s'agit nullement de remettre en cause, la toute-puissance de la cérémonie tragique. Déplorant son déclin dans *Les Grenouilles*, Aristophane imagine d'aller chercher Eschyle aux Enfers ! Simultanément, la mise à mal du langage s'exerçait plutôt dans une partition entre tragique et comique, ce dernier registre permettant une exploration néologique de la langue grecque, ainsi qu'un usage anticonformiste volontiers scatologique ou obscène.

De nos jours, ce partage de l'expérience théâtrale, se fait de plus en plus dans la commune conscience de l'artifice des conventions. Certains sociologues, comme Baudrillard vont même jusqu'à suggérer que le moment où les spectateurs ont le plus conscience de leur être-collectif de spectateurs est l'entracte, lorsqu'ils commentent la pièce dont ils viennent de voir la moitié. L'accord commun se fait en quelque sorte au second degré et pas seulement par le partage de valeurs esthétiques. La parole des commentateurs critiques vient prendre le relais des dialogues en scène pour les constituer. Tout naturellement, par voie de conséquence, le genre de la farce est remis à l'honneur pour figurer ce grand accord des spectateurs entre eux, qui fonde la théâtralité. Baudrillard, grand germaniste qui a traduit Brecht, Peter Weiss et Botho Strauss, redéfinit la notion de représentation à partir de celle de simulation dans *Simulacres et simulation*. Il y a un modèle de réel qui sert à cacher qu'il n'y a pas de réel ! En 1981, la pièce de Botho Strauss, *Kalldewey, Farce* est l'illustration de cette perspective : un homme, à l'acte I est mis en

lambeaux dans une machine à laver par deux furies féministes et il ressurgit à l'acte III... Est-ce une simulation moderne du *Médecin malgré lui* ?

A l'échelle historique, de la farce médiévale à la farce brechtienne ou contemporaine, la farce devient donc de plus en plus consciente d'elle-même. Entre l'exaltation lyrique et l'exacerbation consciente de l'artifice, le point commun est cette communion des spectateurs dans un grand ensemble collectif.

b) L'illusion théâtrale mise à distance

La dialectique de l'agôn, violence exaltée ou mesurée, ne définit plus alors ce que le spectateur recherche dans sa lecture ou sa vision du théâtre mais une forme de regard sur soi jubilatoire. Du théâtre baroque où la mise en abyme est de règle aux vertiges plus contemporains comme ceux de Pirandello dans *Six personnages en quête d'auteur*, les artifices des instances de la communication au théâtre ne cessent de faire de la théâtralité un jeu de miroirs, susceptible de se démultiplier à l'infini.

En réalité, le dialogue de théâtre n'est qu'un dialogue postiche et selon qu'il ignore cet artifice conventionnel ou qu'il le souligne, le dramaturge crée une forme spécifique de plaisir théâtral. Dialogue postiche parce que les paroles du comédien sont empruntées à un archi-énonciateur (l'auteur) qui attribue des répliques à tel personnage virtuel dont l'identité effective n'est pas stable. A l'autre bout de la chaîne de communication : à qui s'adresse-t-on ? L'allocutaire n'est pas tout bonnement le public, car il lui est interdit de répondre, tout au moins en empruntant la même voix verbale. Les autres personnages sur scène ? Ce ne sont que des allocutaires postiches qui font semblant d'écouter. Certains remettent en cause le statut du discours théâtral en subvertissant les normes de l'axe locuteur/ allocutaire et ce, depuis bien longtemps.

Molière dans *L'Impromptu de Versailles* prête son nom au personnage qu'il a incarné lui-même; il a en outre interprété la plupart des rôles de ces pièces. Cocteau a tenté dans *L'Impromptu du Palais-Royal* de faire sauter la barrière séparant la scène de la salle en plantant dans celle-ci un personnage qui interrompt l'action scénique pour s'entretenir avec les comédiens, corriger leur prononciation.

La théâtralité, pour ainsi dire retournée comme un gant, exhibant ses propres coutures, produit alors une forme de plaisir du spectateur consistant en une forme de jubilation narcissique. Le spectateur, loin de s'oublier, maintient à distance le charme propre à l'art théâtral en le soulignant. Sporadique dans l'antiquité et à l'âge classique et plutôt réservé au genre comique, la rupture de l'illusion comique, devenant de plus en plus systématique aux époques plus récentes, accompagne la critique du langage et de ses limites.

c) Le théâtre est le lieu d'une « ultra-incarnation » (charnelle et magnifiée métaphoriquement) : le corps emphatique de l'acteur et la réception théâtrale, un « paradis artificiel ».

C'est ce que Barthes théorise dans son article des *Essais critiques* : « L'acteur porte en lui la sur-précision même d'un monde excessif, [...] où rien n'est inventé, mais où tout existe dans une intensité démultipliée. [...] La théâtralité la plus secrète et la plus troublante [est] celle qui met l'acteur au centre du prodige théâtral et constitue le théâtre comme lieu d'une ultra-incarnation, où le corps est double, à la fois corps vivant venu d'une nature triviale, et corps emphatique, solennel, glacé par sa fonction d'objet artificiel. »

Un peu plus loin, il analyse le phénomène de réception théâtrale en termes de paradis artificiels, expliquant ainsi la présence de théâtralité dans la prose de Baudelaire et son relatif manque dans ses tentatives théâtrales (*La Fin de Don Juan, L'Ivrogne*) : « [dans] la perception

théâtrale, [...] la réalité est affectée d'une emphase aiguë et légère, qui est celle-là même d'une idéalité des choses. »

On en vient à opposer deux types de publics, ouverts différemment à cette magie de la scène, le premier, populaire et amateur d'illusion facile, et le second plus exigeant, enclin à goûter l'exhibition de l'artifice, le second degré. La profonde méfiance du poète Baudelaire vis-à-vis du goût esthétique primaire des foules le conduit à renoncer à écrire du théâtre au profit de la poésie plus élitiste et où l'artificialité se niche subtilement.

Aux époques plus contemporaines, cette artificialité devient l'enjeu de la performance, le farcesque accompagnant intimement le poétique, comme ce fut le cas lors de la représentation de *La Bonne Âme de Sé-Tchouan* de Brecht au Théâtre de la Colline, mis en scène par Benno Besson. Une exacerbation des constructions artificielles, comme l'usage d'un masque en bas de nylon pour la bonne âme, le recours au déguisement carnavalesque stylisent le corps de l'acteur pour rendre au discours sa dimension signifiante et poétique.

Paradoxalement, du point de vue d'un spectateur universel, les deux démarches, celles de la farce pure (par exemple la farce médiévale) et celles de la mise en abyme des artifices se rejoignent dans cette idée que la convention codifiée, qu'elle soit exaltée et stylisée pour produire le rire, ou contestée, constitue le véritable langage du théâtre et le socle inébranlable sur lequel repose l'accord entre les spectateurs et la scène.

3) Pour une nouvelle sacralité théâtrale au-delà de la catharsis : quelle est la nature de la communion entre la scène et les spectateurs ?

Dans un entretien accordé à un magazine hebdomadaire, à l'occasion de son départ des Bouffes du Nord, le réalisateur Peter Brook explique les raisons du choix de cet espace, en définissant le type de partage qu'il souhaitait avec son public : [Avant 1968], toute la structure artistique, philosophique et surtout sociale de la représentation était conditionnée par le théâtre à l'italienne. Aux premières places, les plus chères, il y avait le pire des publics, celui qui s'endormait le plus ! Dans le théâtre élisabéthain, c'était l'inverse, le public populaire était le plus proche de la scène, et le plus snob, le plus éloigné. Je voulais gommer la séparation entre scène et salle afin de créer un espace de communion et d'expérience partagée.[...] L'invisible ne peut se manifester que lorsque sont créées les conditions d'une relation intime entre les acteurs et le public.[...] Or les Bouffes du Nord permettent de combiner les deux : une intimité non pas chuchotée mais vigoureuse, et une amplitude non pas grandiose mais simple. »

L'insoutenable légèreté de l'être perçue intuitivement par les spectateurs : un exemple de cet ineffable mystère de la parole théâtrale en scène est assurément fourni par Tchekhov. Dans une lettre de Gorki, datant de novembre 1898 et adressée à Tchekhov, Gorki exprime ainsi l'intensité de son émotion de spectateur: « J'ai vu ces jours-ci *Oncle Vania* — j'ai vu et j'ai pleuré comme une bonne femme, [...] je suis rentré chez moi abasourdi, chaviré par votre pièce. [...] *Oncle Vania* et *La Mouette* sont une nouvelle forme d'art dramatique, dans laquelle le réalisme s'élève à la hauteur d'un symbole porté par l'émotion et profondément pensé. [...] Les autres drames ne détournent pas l'homme de la réalité pour l'amener aux généralisations philosophiques — le vôtre, si. »

Dans la scène la plus intensément théâtrale d'*Oncle Vania*, la vieille Elena Andréevna, seconde femme du professeur Sérébriakov, aimée en secret par le docteur Astrov et par Oncle Vania est surprise, au moment de son départ par Voïnitski (Vania) alors qu'Astrov la prenant par la taille, l'invite à fuir avec elle.

Voici les paroles d’Astrov, qui expriment avec une rare intensité, l’impossibilité de dire la passion autrement qu’en termes atmosphériques :

Astrov (rembruni) Aujourd’hui, très cher Ivan Petrovitch, il ne fait pas trop mauvais. Ce matin, le ciel était couvert, on aurait dit qu’il allait pleuvoir, et maintenant — du soleil. A dire vrai, l’automne est splendide... et les blés d’hiver non plus, ils ne viennent pas mal. (Il roule son cartogramme) Mais voilà : les jours ont raccourci...(Il sort.) »

Ce qui aurait pu être traité comme une scène de vaudeville de façon fort triviale — au cours de laquelle deux rivaux en amour viennent de se surprendre mutuellement, car Vania est arrivé avec un bouquet de fleurs—prend au contraire une intensité poétique, du fait de l’évitement du conflit, de la négation silencieuse de la scène qui vient de se produire. Le décalage entre les propos météorologiques et les gestes donne toute sa poésie à l’atmosphère scénique. Loin de tout réalisme, évoquant la morosité de la province russe au tournant du siècle, la mention de l’automne occupe toute la place au devant de la scène et superpose ce temps dérisoire et éphémère de la passion inassouvie à cette temporalité symbolique de l’automne, à la fois humeur mélancolique et image d’une mort qui n’en finit pas de venir. Suspension temporelle indéfinissable qui déplace le drame personnel sur un plan philosophico-poétique. Cette suggestion d’universalité subtile permet précisément la communion des spectateurs et de ce qui se joue sur scène.

D’autant plus que les paroles d’Astrov au début de la pièce résonnent encore :

« Astrov. Basta ! Je suis dessaoulé. Vous voyez, je suis parfaitement lucide, et je le resterai jusqu’à la fin de mes jours. (Il regarde l’heure).Et donc, continuons. Je dis : mon temps est déjà passé, il est trop tard pour moi... J’ai vieilli, je me suis usé au travail, je suis devenu un rustre, mes sentiments se sont émoussés, et semble-t-il, je ne pourrai plus m’attacher à quelqu’un. Je n’aime personne...et je n’aimerai plus. Ce qui me touche encore, c’est la beauté. A ça, je n’en suis pas indifférent. Il me semble qu’Eléna Andréevna, tiens, si elle voulait, elle pourrait me faire tourner la tête en un jour... Mais, ça, ce n’est pas de l’amour, ce n’est pas de l’attachement...(Il se passe la main sur les yeux et tressaille.) »

b) Le dialogue avec les morts

Au cœur de la parole théâtrale, la communion la plus absolue qui se joue entre les spectateurs et la scène est sans doute le dialogue avec l’au-delà, cet « autre côté du miroir », qui fascinait un Cocteau ou un Genet. La voix endeuillée des pleureuses de l’antiquité, la méditation du héros romantique autour d’un tombeau, la lamentation lyrique autour des victimes du massacre de Sétif dans *Le Cadavre encerclé* de Kateb Yacine, les *Quatre Heures à Chatila* de Genet, autant de références qui égrènent la relation de la parole théâtrale avec le monde des morts.

Le poète Michel Deguy évoque dans l’un de ses poèmes intitulé « Antepurgatoire » du recueil *Gisants* ce défilé des morts, semblables à ceux de Genet, analogies des œuvres d’art, et figures du désir.

Antepurgatoire
Comme les morts de Jean Genet, ils arrivent en un lieu
Autre, spirituel, et nous pouvons comprendre
Que ce ne sont des morts, quand bien même figures
Par la superstition des mourants que nous sommes
Mais des êtres libres « comme » les morts :
C’est le lieu de l’Art dont le Musée lui-même
N’est que l’ombre approximativement rapportée des ombres
L’être-ensemble des œuvres en effet ressurgies

Sorties des temps et des lieux innombrables
Et réunies ici autour de Tirésias

D'où que ce fût venues les unes proches des autres
Dialoguant peu disertes à travers mon silence :
Ce que les amants de Lucrèce ne peuvent
Le peuvent les morts d'Homère : la traversée du désir.

L'association d'Eros et Thanatos fonde assurément toute la puissance dramaturgique du théâtre de Genet qui évoque volontiers son théâtre en termes de dramaturgie lyrique et préconise de placer les théâtres dans les cimetières afin de rendre sa gravité à cet art. « Quant au public, seul viendrait au théâtre qui se saurait capable d'une promenade nocturne dans un cimetière afin d'être confronté avec un mystère ».

Le théâtre est dans cette acception double de la cérémonie funèbre qui accompagne les vivants à leur dernière demeure et les mots sont, à ses yeux, déréalisés au même titre que ce « mime funèbre »:

« Quand on est malin, on peut faire semblant de s'y retrouver, on peut faire semblant de croire que les mots ne bougent pas, que leur sens est fixe ou qu'il a bougé grâce à nous qui, volontairement, feint-on de croire, si l'on en modifie un peu l'apparence, devenons dieux. Moi, devant ce troupeau enragé, engagé dans le dictionnaire, je sais que je n'ai rien dit et que je ne dirai jamais rien : et les mots s'en foutent. »

Par la juxtaposition de ces deux analyses, nous percevons à quel point la mise en doute « du langage à contenir les significations », pour reprendre la formule de Ionesco, n'en attribue pas moins à la cérémonie théâtrale sa valeur sacrée, lieu de partage entre les morts et les vivants. Celle-ci ne fait que perpétuer le mystère insondable de l'existence, mais d'une existence qui tourne parfois, en farce. Genet renoue ainsi avec la tradition antique qui fait de cet art une cérémonie rituelle et sacrée, où ce n'est pas la cohésion politique de la foule des spectateurs qui compte le plus mais le souffle suspendu du vivant au seuil de l'innommable.

Cette abdication lucide devant les capacités du langage aboutit néanmoins à un retour au sens et aux formes liturgiques du lyrisme théâtral.

c) La mise en scène, système artistique autonome

Que reste-t-il à l'issue de cette réflexion sur la théâtralité de la parole? Une fois que l'on a remis en cause la catharsis, cette purification de la violence des passions à travers les vecteurs des mécanismes identificatoires, que le « quatrième mur », support de l'illusion théâtrale s'est effondré, le théâtre s'offre au spectateur dans sa théâtralité véritable. On ne vient plus découvrir un texte pour le connaître, en suivre l'histoire, en attendre les résolutions, mais pour en voir la mise en jeu d'un exercice de style.

« Depuis que les héros ont filé dans les images, on ne va plus au théâtre pour y jouir de personnages ni de situations. [...] On ne s'installe plus dans un fauteuil pour apprendre ce qu'il adviendra d'Agrippine, ni suivre à nouveau, même connus les démêlés d'Œdipe, ni de Clov — pour eux-mêmes. On va au théâtre pour voir un spectacle [...] C'est pourquoi, la présentation des classiques a tant de succès [...] on va voir un classique pour découvrir ce qui, dans sa présentation, diffère de celle qu'on a pu connaître[...] c'est le mode déterminé de sa théâtralisation.[...] Le représenté n'est plus la vérité du texte. La vérité du texte théâtral est désormais intempestivement poétique {...}. Elle vise d'abord à « faire entendre » la plus grande portée— le meilleur porté— poétique des mots enchaînés.

« La fonction propre des signes de la représentation est double : elle renvoie à un système extérieur de significations, mais aussi elle est son signe propre[...] la pratique spectaculaire, « signe sans signifié » est analogue à un pas de danse ou à une séquence musicale. »

La performance, avec ses signes propres, prend de plus en plus le pas sur le texte et devient artistique en elle-même.

Conclusion

En définissant la spécificité du langage théâtral d'une double manière, d'un côté par la joute verbale menée jusqu'à l'accomplissement le plus achevé des prouesses de la langue, d'un autre côté par la démesure qui anéantit cette même langue jusqu'au non-sens, Ionesco ne se contredit pas réellement. Qu'il semble célébrer la toute-puissance du langage ou au contraire en dénoncer les failles, il n'en garde pas moins dans les deux cas cette commune idée d'une dynamique propre, d'une expressivité en tension, d'un sens qui cherche activement à s'offrir, fût-ce par sa négation, sur la scène. Ce flux, cette intensité, ce mouvement constituent le rythme dramaturgique et c'est en cela que l'artificialité de la communication théâtrale prend l'aspect du vivant. La convention de la double énonciation, en démultipliant les éléments constitutifs du langage assure une créativité infinie, qui effectivement s'accomplit jusqu'à des extrémités que l'irréalité de la scène seule permet.

C'est pourquoi, cette tension exprimée par Ionesco entre l'extrême classicisme et le théâtre de l'absurde n'est pas non plus une véritable opposition à deux extrémités de l'échelle historique. Que le dialogue soit agonistique ou qu'il s'oriente vers son propre éclatement, il a ceci de commun d'être toujours un spectacle, dont la dimension ludique n'exclut pas le sérieux de l'enjeu. Entre mesure et démesure, sens et non-sens, virtuosité rhétorique ou expression brutale de la violence, la théâtralité se définit par le spectaculaire qui ne peut exister sans art de l'interlocution, de l'adresse à une masse de spectateurs. Symétriquement, le spectacle, y compris dans sa dimension non-langagière se constitue en discours, en système de codification complexe. Il s'agira donc de dépasser ces interrogations aporétiques et de dégager le mystère de l'intensité théâtrale, au delà des genres comiques, tragiques ou dramatiques.

Le véritable enjeu de la question réside sans doute dans l'élucidation non pas de cette communication mais de cette communion collective qui se joue lors de chaque représentation. Mensonge reconnu comme tel ou séduction illusoire, artifice accepté ou dénoncé, cohésion collective ou sentiment de l'unicité la plus extrême, assurément, l'art théâtral réalise les opérations esthétiques contradictoires de la mimesis. Se fondant avec l'objet représenté qu'il surprend par effraction ou se mettant à distance, l'individu spectateur se retrouve à la fois rendu à son dénuement existentiel et conforté dans la chaleur de ce grand ensemble choral. Dans son impossibilité à signifier, le langage théâtral présente isolément, mais absolument, cette autre scène imaginaire de l'existence. Terminons par les mots d'Yves Thoret : « Le théâtre, ce « T » majuscule qui déploie ses bras comme pour ouvrir le rideau et saluer le public, cet « être » qui protège la chaleur des mots. »

TRANSITION

Ces éléments d'une réflexion possible constituent un exemple parmi d'autres et non un modèle absolu. La réflexion personnelle, l'originalité, les connaissances intériorisées avec passion ainsi que l'aptitude à les partager avec un public sont les qualités attendues de tout futur professeur. C'est pourquoi les quelques conseils qui suivent s'entendent comme une aide pratique à la préparation du concours pour les futurs candidats au CAPES, avec pour horizon la recherche d'une dynamique de pensée, d'une curiosité intellectuelle, d'une culture vivante... qui ne sauraient s'arrêter aux portes du concours.

EVALUATION DES COPIES ET CONSEILS DE MÉTHODE

Un certain nombre de conseils d'ordre général concernant les principes de la composition française ont été données les années précédentes et peuvent être consultées dans les archives du site du CAPES. En particulier, la synthèse faite en 2007 rassemble avec grande clarté un rappel des règles de la composition française, tant comme exercice de pensée que de présentation pour autrui d'un raisonnement. Celle de 2003 en rappelle les présupposés avec une grande élégance.

Les lignes qui suivent relèvent, à partir des copies réelles de 2010/2011, les erreurs qu'il aurait été bon d'éviter ainsi que les critères de jugement à l'œuvre dans la notation chiffrée.

La compréhension du sujet et la problématisation

L'exercice de la dissertation est royal, tant par son art de la rhétorique poussé à ses limites que sa dynamique qui permet une authentique fécondité de la pensée. Son fondement en est l'art d'analyser le sujet proposé en tant **qu'unité synthétique**.

Deux erreurs habituelles se rencontrent dans les copies faute d'avoir fait le travail préalable **d'explication du texte de l'énoncé, qui doit être autant analytique que synthétique**. Il s'agit d'en repérer les termes majeurs, (« dialogue », « théâtraliser la parole », « démesure », « impossibilité de contenir les significations ») de les définir, sans oublier les éventuels mots de liaisons qui permettent de dire quel est le type de subordination d'un membre de phrase à un autre. Ici, il fallait bien voir l'importance de « il existe **d'autres** moyens de théâtraliser la parole », offrant dans l'énoncé même son alternative, qu'il s'agissait de définir. Quels sont ces autres moyens ? La mise en scène pour doubler les dialogues, les didascalies, l'accord entre le plateau et la salle ?

Ensuite, l'analyse synthétique de l'énoncé présuppose une remise dans son contexte historico-littéraire, dans une histoire et des débats d'idées, ce qui permet de formuler aussi clairement ce qui est dit que ce qui n'est pas dit. Cette question formulée par un dramaturge de l'absurde, dépasse bien les enjeux du théâtre de l'absurde, et l'on pourra reconnaître dans « la parole de combat », la rhétorique de l'agôn antique.

C'est alors seulement qu'il convient de problématiser, c'est-à-dire de transformer l'énoncé en une question riche qui sera examinée de manière critique et différenciée, tout en gardant une cohérence et un suivi de la pensée.

La première erreur consiste à ne traiter qu'une partie de l'énoncé. Ainsi, un bon nombre de copies se sont contentées d'interroger la valeur conflictuelle de la parole au théâtre, en consacrant une première partie à un relevé d'exemples de dialogues ressemblant à des duels ou

des matches de boxes, puis une seconde partie à montrer que le dialogue, de duel pouvait se transformer en duo, pour se synthétiser au mieux en une réflexion sur la résolution des conflits ou sur de vagues considérations relatives à la parole théâtrale. Ce raisonnement, tout riche qu'il ait été, ne reprenait qu'une partie de l'énoncé et **oubliait deux points : la question de la démesure intrinsèque de la parole au théâtre et à la difficulté du langage à faire sens.** Les copies qui ont eu la moyenne, malgré ce type de traitement partiel du sujet, ont par hasard inclus les questions annexes à leur démarche, ainsi que des exemples s'y référant !

La seconde erreur consiste à ne pas interroger l'ensemble de l'énoncé mais à chercher à **l'illustrer en un plan qui le divise en trois moments.** Ce « saucissonnage » comporte deux défauts graves : d'un côté, on ne met pas en relation les trois moments du raisonnement en les dissociant de manière juxtaposée et, par ailleurs, on omet **d'évaluer de manière critique** les assertions de l'ensemble de la citation. Ce défaut fut très répandu lors de cette session, du fait du caractère apparemment contradictoire de l'affirmation de Ionesco : d'un côté le dialogue comme essence du théâtre, de l'autre, les autres moyens de théâtraliser la parole et son anéantissement. Il fallait que **la dissertation soit un questionnement continu** sur cette nature contradictoire de la parole théâtrale, entre sens et non-sens, mesure et démesure, tension conflictuelle et harmonie plurielle... et bien sûr il s'agissait de poser la manière dont la « communication » pouvait se transmettre spécifiquement au théâtre au-delà des limites du verbal et du non-verbal.

La nécessité de donner un tour interrogatif à la pensée qui se construit pas à pas, à chaque étape du raisonnement, **proscrit bien évidemment tout exposé historique, tout catalogue informatif** ou énumération d'œuvres, de scènes ou de personnages sans articulation critique entre eux. Trop de candidats croient bon de montrer qu'ils ont bien suivi et retenu des cours sur l'histoire du théâtre et ont développé, en première partie l'antiquité et le classicisme, puis en seconde partie, la remise en cause des constituants du théâtre par le drame bourgeois et le romantisme pour achever dans un troisième temps sur la « modernité » — non définie — située sur la défaite du sens et le sentiment de l'absurde. Il est clair que cette perspective chronologique ne convient qu'à un exposé, un cours, un manuel didactique et non à **l'exercice de la dissertation qui interroge des concepts ou des notions.** Pire encore, certaines copies, pourtant bien informées, ont fait un exposé sur le seul théâtre de l'absurde, ce qui ne constitue pas une réflexion. Elles ont été sanctionnées comme un hors-sujet.

L'argumentation

1) **Un fil directeur et des étapes claires et logiques du raisonnement :** des remarques précédentes découle le fait que la construction du raisonnement ne peut se faire qu'en cohérence avec la problématisation, elle-même inséparable d'une compréhension pertinente du sujet, seule et véritable fondation de la pensée.

La question dégagée du sujet doit permettre un examen continu dont on ne perde pas **le fil directeur.** Il ne faut pas changer de questionnement en cours de route, ni superposer plusieurs devoirs.

Par ailleurs, il importe que le lecteur puisse suivre les articulations de la pensée. En tout début de chaque partie, l'hypothèse envisagée doit être clairement formulée, sous forme affirmative ou interrogative, peu importe. **Les bilans d'étape et les transitions sont essentielles à la bonne compréhension du raisonnement.** Tout plan, toute construction de pensée sont acceptables à deux conditions : d'une part, formuler des hypothèses de travail correspondant à la problématique et d'autre part, être lisibles et intelligibles. Il n'y a donc pas de plan type, mais

plutôt **un principe logique d'argumentation qui devrait respecter les règles de cohérence, de non-contradiction et de progressivité.**

2) **Il existe plusieurs types de plans**, tous possibles en fonction de la nature, la densité et la richesse de l'énoncé. Le plan dialectique canonique — thèse, antithèse, synthèse — est apprécié mais correspond surtout aux questions qui admettent leur contrepoint et leur dépassement. Parfois, l'énoncé contient déjà en lui-même deux aspects de la question ou se formule en réponse à une thèse antérieure qui n'est pas dite, mais que le candidat devra reconnaître. Enfin, parfois le sujet est métaphorique et il s'agira de décrypter les différents sens d'une éventuelle métaphore filée. D'autres sujets encore nécessiteront de construire presque entièrement une question, à partir d'une limite, ou d'un non-dit de l'énoncé. Encore une fois, on voit que **l'argumentation est intrinsèquement liée dans ses possibles à l'énoncé du sujet.**

Cette année, un certain nombre de candidats ont pu obtenir de bonnes notes sans qu'ils aient recours aux plans possibles proposés dans le corrigé, preuve qu'un raisonnement autonome et fondé sur des exemples personnels et pertinents est le meilleur moyen pour que le correcteur soit intellectuellement séduit. Ainsi, un candidat a bien posé la question de la représentation du langage en crise et de ses effets sur le spectateur ; il a su utiliser son expérience de spectateur de *L'Ecole des Femmes* joué par Pierre Arditi, pour aller au-delà de la tradition scolaire, d'un point de vue critique et dépasser les catégories caricaturales opposant l'ancien et le nouveau, ce que certains ont nommé sommairement « classicisme » ou « absurde ».

Pour conclure sur l'argumentation, on attend des candidats qu'il tentent d'interroger de manière critique l'évidence, une doxa, des opinions toutes faites voire des idées reçues, en se fondant sur leur capacité personnelle à penser, qui reste l'ultime gage de réussite !

Présentation

La présentation graphique est essentielle, la clarté de la calligraphie, la couleur de l'encre — mieux vaut éviter les encres « sympathiques » ou les écritures qui nécessitent un décodage — la présentation en paragraphes, trois en général par partie, l'espacement entre l'introduction, chaque partie et la conclusion.

Ces principes de présentation formelle supposent aussi **une maîtrise de la langue française** appropriée à ce qui peut être attendu de futurs professeurs censés enseigner la correction orthographique et grammaticale aux générations à venir.

Les exemples

Une culture vaste et intériorisée est le meilleur atout pour un candidat au CAPES, sachant que ces connaissances sont perfectibles et s'enrichissent tout le long d'une vie. Entre l'illusion de l'exhaustivité, l'érudition pédante et le vide total, il y a un intervalle raisonnable.

Le choix de l'exemple littéraire est d'abord motivé par **sa pertinence** : il doit être approprié au sujet. Inutile donc de puiser des références d'« impossibilité à contenir les significations » dans la poésie, le roman ou l'essai. Sans chercher à étaler des noms pour le simple plaisir de les mentionner, le candidat essaiera de diversifier les sources des exemples (comiques ou tragiques, de l'Antiquité à nos jours). Le sujet se prêtait à l'évocation d'une mise en scène connue de première main et qui serve le propos. Le catalogue autant que l'absence complète d'exemples ne pouvaient mener qu'à l'échec. Un exemple par paragraphe est ainsi une bonne proportion. **Un exemple n'a jamais de fonction purement illustrative ; il est toujours la preuve concrète**

d'une idée. Néanmoins, la complexité de toute référence permet souvent de nuancer ou d'enrichir le raisonnement et permet de relancer le débat en fondant l'analyse sur lui.

L'exactitude de l'exemple doit être un principe de politesse de la copie : Michaux, et non Claudel, a écrit *Un Barbare en Asie*, dans *Les Justes* de Camus, le tyran à exécuter n'est pas un criminel nazi mais le tsar de Russie, Harpagon s'écrit avec un « H » initial, Epidaure, la ville où se trouve un des plus grands théâtres grecs, ne doit pas être orthographiée comme une marque d'huile et le nom d'Anne Ubersfeld, bien qu'elle ait beaucoup écrit sur Hugo, ne s'écrit pas « Hegersfeld ».

Pour le sujet de cette année, **la nature de l'exemple est particulièrement multiple.** Ce peut être un nom d'auteur, un titre de pièce, un nom de personnage, la référence à une scène, une citation, un principe théâtral formulé en théorie par un dramaturge, un metteur en scène, une représentation historique, la forme géométrique d'un théâtre, des critiques littéraires à condition que leurs idées soient maîtrisées (ce n'est pas Barthes qui a fondé le TNP). Les commentateurs de textes autant que de mises en scène pouvaient être convoqués ainsi que des théoriciens du théâtre dans toute leur diversité : Valère Novarina, Wajdi Mouawad, Kate Hamburger pouvaient être cités au même titre qu'Aristote.

Par conséquent, le choix des exemples, leur utilisation et leur diversité constituent l'objet principal de la réflexion ; sans eux, la dissertation deviendrait une argumentation purement formelle et stérile.

La conclusion

Moment délicat de la dissertation, elle doit être rédigée à l'avance juste après l'élaboration du plan, car **la justesse de sa formulation, sa force, voire son élégance** sont les dernières impressions du correcteur. Elle ne doit donc donner l'impression ni de la hâte ni de l'inachèvement.

Par ailleurs, en soi, elle est un exercice d'équilibre redoutable puisqu'elle suppose de **répondre clairement à la question problématisée en introduction** mais aussi de montrer qu'il ne s'agit que d'une ébauche de réflexion élaborée en quelques heures... et qui pourrait s'enrichir le cas échéant. Pour tout flaubertien qui se respecte, « la bêtise consiste bien à conclure ». Néanmoins il faudra, en essayant d'éviter tout dogmatisme, offrir une proposition ferme et claire en guise de réponse, ce qui correspond le plus souvent à une situation d'enseignement, nécessairement engagée vers la simplification la plus juste possible. Il faudra suggérer aussi que la réflexion pourrait se prolonger sans se nier elle-même.

Dans les bonnes copies, après avoir évoqué la nature de la parole théâtrale, les candidats ont montré qu'on pouvait prolonger la réflexion sur l'expérience du spectateur, cette part essentielle de la communication théâtrale, si particulière qu'elle en devient un rituel collectif.

C'est pourquoi, il peut être judicieux d'adopter l'ordre suivant en conclusion : faire d'abord **un petit bilan du raisonnement**, qui sans le répéter le synthétise dans son mouvement, puis **formuler nettement une réponse** à la question posée. Enfin, **les nuances possibles, les ouvertures, les remises en cause** sous un autre angle peuvent être amenées pour signifier au lecteur que la pensée, à ce moment final est encore alerte et vive et prête à un nouveau dynamisme !

Suggestions bibliographiques

- Barthes, Roland, *Essais Critiques*, Seuil, 1964.
- Biet Christian et Triau Christophe, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard, Folio Essais, 2006.
- Esslin, Martin, *Théâtre de l'absurde*, Buchet/Castel 1992.
- Goldzink, Jean, *Comique et comédie au siècle des Lumières*, L'Harmattan, 2000.
- Guenoun Denis, *Le Théâtre est-il nécessaire ?* Circé, Penser le théâtre, 2002.
- Hubert Marie-Claude, *Le Théâtre*, Colin, 2008.
- Imgarden Roman, « Les fonctions du langage au théâtre », *Poétique* 8, 1971.
- Issarascheff Michaël, *Le Spectacle du discours*, Corti, 1985.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, « Le dialogue théâtral », dans *Mélanges offerts à Pierre Larthomas*, PUF, 1985.
- Klotz Volker, *Forme fermée et forme ouverte dans le théâtre européen*, Circé, Penser le théâtre, 2006.
- Larthomas Pierre, *Le langage dramatique*, Armand Colin, 1972 ; PUF, 2005.
- Loraus, Nicole, *La Voix endeuillée. Essai sur la tragédie grecque*, Gallimard, 1999.
- Maingueneau, Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Université, 1976.
- Pavis, Patrice, *Dictionnaire du théâtre*, Editions sociales, 1980, réed. Colin, 2002.
- Pavis, Patrice, *Vers une théorie de la pratique théâtrale*, Presses Universitaires du Septentrion, 2007.
- Rey-Flaud, Bernadette, *La Farce ou la machine à rire. Théorie d'un genre dramatique, (1450-1550)*, Droz, 1984.
- Ryngaert Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Colin, 2008.
- Ryngaert Jean-Pierre, *Nouveaux territoires du dialogues*, Actes Sud, 2005.
- Ryngaert Jean-Pierre, *Lire le théâtre contemporain*, Colin, 2005.
- Roubine, Jacques, *Introduction aux grandes théories du théâtre*, Bordas, 1990.
- Scherer, Jacques, *La Dramaturgie classique en France*, Nizet, 2001.
- Soulier, Didier, Fix Florence, Humbert-Mougin Sylvie, Zaragoza Georges, *Manuel d'Etudes théâtrales*, PUF, 2005.
- Ubersfeld Anne, *Lire le théâtre I, II (l'Ecole du spectateur) et III (le dialogue de théâtre)*, Belin Sup, 1977, 1996 et 1999.
- Vernant Jean-Pierre et Vidal-Naquet Pierre, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, FM/Fondations, Maspero, 1981.
- Vinaver Michel, *Ecritures dramatiques*, Actes Sud, Collection Babel, 2000.

ETUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE

FRANÇAISE

Rapport présenté par Sophie BAZIN, Christine FERLAMPIN ACHER,
Odile LECLERCQ, Pierre NOBEL, Jean-François SABLAYROLLES,
Mathilde THOREL

HISTOIRE DE LA LANGUE (7 points)

Les épreuves d'écrit ayant eu lieu plus tôt dans l'année, il n'est pas étonnant que le jury ait constaté de nombreuses lacunes dans les copies. Cependant bien des erreurs sont imputables non à une méconnaissance de l'histoire de la langue mais d'une part à une mauvaise lecture de l'énoncé (ce qui est inquiétant pour un futur professeur de français) et d'autre part à des ignorances, des inexactitudes, voire des aberrations concernant la langue actuelle. On insiste donc à la fois sur la nécessité de préparer l'épreuve en tant que telle, mais aussi sur l'importance pour les candidats d'avoir des bases grammaticales solides. Nous donnons quelques exemples de fautes constatées qui auraient pu être évitées facilement :

- Des notes sont données dans l'énoncé : elles ont pour vocation d'aider les candidats. Pourtant certains les ignorent. Ainsi le sens de *estre mestier* était donné en note. On ne comprend pas très bien comment un candidat peut arriver à la traduction « bien qu'il fût maître », alors que *estre mestier* était signalé comme signifiant 'être nécessaire'. De même *deffendit* était signalé comme imparfait du subjonctif. On ne comprend pas très bien pourquoi la forme figure dans le relevé des passés simples.

- Il fallait traduire le texte jusqu'à la ligne 4, et non à partir de la ligne 4.

- On demandait une étude **lexicologique** de *baron*, et non pas un paradigme **morphologique**. Le correcteur n'est pas obligé de valider une réponse qu'il n'a pas demandée, mais que le candidat s'applique à lui donner parce qu'il ne sait rien d'autre. Il est essentiel pour les candidats de pratiquer les exercices pendant leur préparation : ainsi ils auront de bons réflexes quant à la lecture des énoncés et ils sauront faire la différence entre les types de questions. De même la question portant sur les graphies n'était pas une question de phonétique historique. Il n'a jamais été demandé comment du latin *femina* on arrivait au français *femme*. L'étymon du mot n'était d'ailleurs pas donné. Si cette évolution a été étudiée pendant le cours, on ne peut que s'en féliciter. Mais il n'existe aucune raison pour la servir le jour du concours, pour la bonne raison qu'elle n'est pas demandée.

- Certaines réponses témoignent d'une absence totale de bon sens. On aimerait comprendre comment un [n], consonne nasale, peut se nasaliser, pourquoi le pronom personnel sujet peut être considéré comme absent dans une proposition relative dont le pronom relatif est justement sujet. On préfère imputer au manque d'entraînement des candidats de telles erreurs : seule la familiarité avec la matière et les exercices peut apporter au moment des épreuves la sérénité (relative) permettant d'aborder intelligemment les questions.

Traduction (1,5 points)

Traduction

Première phrase : Il eut bien besoin dans sa jeunesse de l'aide de Dieu, car sa mère, qui était venue d'Espagne, n'avait ni parents ni amis dans tout le royaume de France.

Deuxième phrase : mot à mot : Et parce que les grands seigneurs de France virent que le roi était un enfant et que sa mère était étrangère, ils choisirent le comte de Boulogne, qui était l'oncle du roi, pour chef et ils le considéraient aussi comme leur seigneur.

Traduction plus élaborée : Voyant que le roi n'était qu'un enfant et que sa mère était étrangère, les grands seigneurs français choisirent pour chef le comte de Boulogne, qui était l'oncle du roi : ils le considéraient aussi comme leur seigneur.

Aussi peut être traduit par « aussi ». Cependant *aussi comme* est aussi une forme de *ainsi comme*, qui peut avoir le sens « comme ».

On attendait du candidat qu'il connaisse le sens premier d'*estrange*, qui est à la base du sens actuel du terme. Par ailleurs il est difficile à un correcteur de comprendre comment, dans un texte du XIV^e siècle, il peut être question de *l'enfant roi*, qui sent bien son lieu commun actuel. C'est là un concept tout à fait anachronique à l'époque de Joinville. Quelques connaissances élémentaires sur la perception de l'enfance à travers les siècles éviteraient assurément le recours à ce genre d'expression. Une analyse rigoureuse du texte proposé devrait aussi permettre de comprendre le sens des termes. La préparation de cette question de traduction nécessite une certaine familiarité avec la langue ancienne, mais aussi une part de culture générale qui ne saurait faire défaut à un enseignant de lettres. On conseillera d'éviter de « tenter sa chance » en proposant une traduction qui de toute évidence est un non-sens complet.

Justifiez votre traduction du mot *baron* en vous appuyant sur une analyse lexicologique

La question porte sur un terme fondamental dans le monde médiéval. S'il n'est pas question d'interroger les candidats sur des mots peu fréquents, on attend d'eux des connaissances sur les termes importants soit par leur caractère représentatif des mentalités et des représentations médiévales, soit du fait de leur évolution sémantique. La lexicologie peut faire l'objet soit d'une question à part soit être intégrée à une autre question. C'est d'ailleurs le cas pour toutes les questions, dont le découpage canonique (traduction, phonétique, morphologie, syntaxe) donnera lieu systématiquement à des combinaisons variables, de telle sorte qu'un candidat ne se sente jamais autorisé à faire l'impasse pendant sa préparation sur l'une d'elles. Le corrigé qui suit donne plus d'informations qu'il n'en était attendu des candidats : ont été valorisées d'une part les réponses témoignant d'une connaissance de l'histoire du mot et, ce qui manquait trop souvent, d'une utilisation raisonnée du contexte.

Origine et sens usuels en AF

Le terme *baron* (*ber/baron*) résulte de deux vagues d'emprunt :

- un emprunt à l'adstrat germanique, dû aux mercenaires germains qui servaient dans l'armée romaine, aux premiers siècles de notre ère. On explique ainsi la présence du mot en espagnol et en portugais où il est bien attesté au sens de 'homme fort, mâle', ou 'homme' tout court.
- un emprunt au superstrat francique, sous la forme **sacebaro*, avec des sens qui sont propres au français, notamment celui de 'grand seigneur du royaume'.

Le terme vient donc de **baro* au sens d'homme libre, guerrier (par opposition à la femme et au *servus*), et de **baro* (de **sacebaro*) employé pour désigner un fonctionnaire subordonné au comte (attesté dans la Loi Salique).

Ber/baron (deux radicaux) peut être en ancien français soit adjectif, soit substantif. Comme adjectif, il a le sens de ‘qui a de la valeur’, ‘puissant’, ‘brave’, ‘important’. L’emploi de l’article et du complément du nom montre que dans le texte il s’agit non de cet adjectif mais du substantif.

Comme substantif, *baron* en ancien français, à partir de **baro* (homme libre, synonyme de *vir* par exemple chez Isidore de Séville) a le sens d’homme brave, d’homme valeureux, et il désigne tout personnage important, avec quelques spécialisations, pour désigner les saints ; d’autre part, il a le sens d’époux (*prendre aucun a baron* ‘épouser, en parlant d’une jeune fille’, la *baronne* peut être la femme mariée) ou de maître de maison. Ces sens existent encore en Moyen Français (à l’époque de Joinville).

Justification du sens contextuel

Le sens le plus fréquent cependant inscrit le terme dans la hiérarchie nobiliaire. Tout au long du Moyen Âge *baron* a le sens de « grand seigneur du royaume », « noble de rang élevé », avec une connotation de vaillance qui rappelle la valeur guerrière étymologique. Le terme s’applique à des membres de la noblesse et recouvre des réalités assez diverses selon l’époque et la région. Assez souvent et en particulier dans les textes à caractère épique, il désigne un membre de l’aristocratie militaire et vassalique, il peut désigner aussi un membre de la haute noblesse d’un pays, d’une région, un vassal direct qui accompagne son suzerain à la guerre et vit à la cour. C’est le sens dans le texte (qui n’est pas un texte épique). Dans l’occurrence à commenter, le contexte est en effet féodal, avec les mentions du *conte de Bouloigne*, l’emploi de *seigneur* au sens féodal (l. 4) et la référence au roi. Le complément *de France* permet d’identifier les grands seigneurs du royaume de France. A l’époque de Joinville, dans une énumération de titres classés selon leur importance, *baron* vient après *duc*, *comte*, *vicomte*, et avant *chevalier*. Même si dans le texte les *barons* se choisissent pour chef un *comte*, le sens est ici moins restrictif. On notera qu’à l’époque le terme *baron* n’est pas associé en général au nom d’un fief et que si le prince tient une principauté, le duc un duché, le baron a rarement un titre précis¹.

On traduit donc par « grands seigneurs » et la traduction par « barons » n’est pas possible, le terme en français moderne renvoyant à un titre anachronique à l’époque médiévale ou ayant, hors contexte féodal (ce qui est inadéquat ici) le sens d’homme puissant (un baron de la drogue), ou encore ayant des valeurs spécialisées inappropriées (compère).

1. Phonétique et graphie (2 points)

On notera que les candidats peuvent utiliser au choix l’alphabet des romanistes ou l’API.

Etudiez *m* et *n* dans *venue* (l. 1), *enfant* (l. 3), *femme* (l. 3), *couronné* (l. 5), *bone* (l. 10). Rendez compte de l’évolution de la phonie et de la graphie dans ces mots jusqu’en français moderne.

2.1 La nasalisation

Les graphèmes *m* et *n* servent, comme en latin, à noter les consonnes nasales /m/ et /n/.

Cependant, du fait de la nasalisation de certaines voyelles et diphtongues à partir du Xe siècle, *n* et *m* peuvent aussi servir à marquer la qualité nasale de la voyelle.

- En l’absence de nasalisation de la voyelle : le [e] central qui précède [n] a échappé à la nasalisation, le *n* de *venue* note simplement la consonne [n] ;

- pour tous les autres mots, il y a eu nasalisation vocalique et les graphies *n* et *m* peuvent alors avoir une valeur consonantique et/ou marquer la nasalité de la voyelle. [a], [e] et [o] se

¹ Source : *Dictionnaire du Moyen Français* en ligne sur le site de l’ATILF (<http://www.atilf.fr/dmf>).

nasalisent au contact d'une consonne nasale – ici [n] et [m] – ; il y a donc double articulation nasale (vocalique et consonantique). La nasalisation de la voyelle est une anticipation par celle-ci de l'articulation de la consonne qui suit.

2.2 Les graphies du texte (nasalisations)

2.2.1 un seul *n* ou *m* : *enfant* et *bone*

* nasalisation de [a] en [ã] au XI^e siècle : la séquence *an* de *enfant* note la double articulation nasale [ãn] ; de même dans *bone*, *on* note la consonne [n] et la nasalisation de [o] en [õ] au XII^e siècle ;

* nasalisation de [e] fermé au XI^e siècle et ouverture (fin XI^e s.) en [ã] : le premier *n* de *enfant* note d'une part dans *en* la prononciation [ã], et d'autre part la consonne [n], qui se prononce.

2.2.2 *nn* ou *mm* : *femme* et *couronné*

Cette graphie ne note pas une prononciation avec consonne géminée : *coronata* latin ne présente pas de géminée ; *femina* a certes donné [femme] mais depuis le Xe siècle la géminée [mm] s'est simplifiée en [m]. Les graphies *feme* et *coroné* sont d'ailleurs plus usuelles en AF. Dans ces graphies, le premier *n* ou *m* marque le caractère nasal de la voyelle précédente et le second la consonne toujours articulée. Ainsi, dans *couronné* le digramme *on* note [õ] et le second *n* le phonème consonantique. Dans *femme* le [e] de *femina* a suivi la même évolution que le premier de *enfant* (nasalisation puis ouverture en [ã]) et *em* est un digramme qui note [ã], le deuxième *m* notant le phonème consonantique [m]. Les graphies *femme* /*feme* et *couronné* / *couroné* alternent. Ces graphies sont le plus souvent liées à la résolution de l'abréviation manuscrite du tilde (voyelle surmontée d'un tilde = voyelle nasalisée rendue par *on/om*, *en/em/an/am* + la consonne nasale).

2.3 Evolution

2.3.1 Vers la fin XVI^e siècle : dénasalisation partielle ou allègement de nasalité.

Le mode articuloire dominant s'accommode mal de deux articulations nasales subséquentes et tend à dissimiler :

- en position implosive ou finale, la consonne nasale se désarticule et le son vocalique se maintient : c'est le cas pour les deux sons vocaliques de *enfant* ;
- en position intervocalique, la consonne se maintient mais perd sa force anticipatrice et la voyelle redevient orale : c'est le cas dans *femme*, *bonne* et *couronné*.

2.3.2 Au niveau des graphies

enfant : *en*, *an* sont des digrammes qui notent le [ã]

femme et *couronné* : conservation de la double consonne

bone : la graphie du texte, qui pouvait alterner avec *bonne*, a disparu et c'est la graphie avec géminée qui s'est maintenue. Cependant dans la même famille *bonifier*, *bonification* ne prennent qu'un *n*.

Conclusion : L'histoire des nasalisations explique les particularités graphiques de ces mots : ainsi, l'ouverture de [e] nasal en [a] nasal explique que les digrammes *en* et *an* rendent tous deux [ã] dans *enfant* et qu'avec la dénasalisation partielle, *em* de *femme* se prononce [am].

3. Morphologie (2 points)

Donnez les paradigmes des formes *oserent* (l. 7) et *vindrent* (l. 8). Dégagez le système du passé simple dans l'ancienne langue en vous appuyant sur les occurrences présentes dans le texte et rendez compte des différences de systèmes entre l'ancienne langue et le français moderne.

À lire les copies, il se dégage la très nette impression que le passé simple est un temps en voie de disparition. Les candidats l'ont fréquemment confondu avec l'imparfait du subjonctif. C'est ainsi que *donnast* et *gardast* ont été considérés comme des passés simples. Il est vrai qu'apparaît très souvent, dans les copies écrites en français du XXI^e siècle, une forme *il fût*, passé simple de troisième personne... Les candidats se sont parfois appliqués à justifier la présence de *gardast* et *donnast* dans le tiroir verbal : « ils reçoivent *-st* à la troisième personne ». Pourquoi n'est-ce pas le cas de *conta* (l. 6) ? Il est bien connu que *s* survit en français moderne sous la forme d'un accent circonflexe : *gardât* et *donnât* sont des imparfaits du subjonctif, *garda* et *donna* des passés simples. Les deux formes du texte, *gardast* et *donnast*, sont parfois mises sur le même plan que *fist* (l. 10). La structure des trois formes est cependant loin d'être identique, même en français moderne où une analyse en base verbale et morphème de temps amène aussi à distinguer deux tiroirs verbaux.

La question de morphologie porte sur le système de l'ancien français et son évolution vers le français moderne. Inutile, dans ce cas, d'inventer des formes latines qui n'ont jamais existé, comme **audacere* 'oser'...

Le sujet peut se prêter à des rapprochements avec les autres questions. C'est notamment le cas lorsque la forme verbale présente une nasale dont on a traité en parlant des graphies. On ne peut que recommander au candidat de renvoyer à des points déjà traités ou qui vont l'être.

Il est demandé au candidat d'identifier des formes attestées dans un texte, dont la syntaxe fournit les éléments qui permettent de le faire. Il lui appartient ensuite de les analyser, pour indiquer dans quelle mesure elle reflète un système.

Le passé simple, appelé aussi passé défini, est hérité du parfait latin qui comportait deux types :

- un premier où l'accent se situait toujours en dehors de la base (*cantávi*, *dormívi*, *cantavísti*, *cantávit*, *cantávimus*, *cantavístis*, *cantávērunt*)
- un second où l'accent était sur la base en P1, 3, 4 et 6, sur la voyelle thématique en P2 et 5 (*véni*, *venísti*, *vénit*, *vénimus*, *venístis*, *vénērunt*).

Les premiers sont traditionnellement appelés parfaits faibles, les seconds parfaits forts. En latin vulgaire, l'accent s'est déplacé en P4 sur le *i* de *-imus*. Le système de l'ancien français s'avère fidèle dans ses grandes lignes au système latin, mais il est plus complexe que lui dans le détail.

3.1 Les paradigmes

L'analyse de deux paradigmes aboutit à la constatation que les deux types latins ont survécu dans l'ancienne langue :

	Type I Passé simple faible	Type 2 Passé simple fort
P1	osai	vin
P2	osas	venis
P3	osa	vint
P4	osa(s)mes	veni(s)mes
P5	osastes	venistes
P6	oserent	vindrent

3.1.1 passé simple faible

A/ la base

Dans le premier type, celui des passés simples faibles, l'accent est toujours placé en dehors de la base *os-*, qui est donc atone dans tout le paradigme.

B/ la voyelle qui suit la base

Si l'on adopte l'analyse de Nelly Andrieux et d'Emmanuèle Baumgartner (*Systèmes morphologiques de l'ancien français, Le Verbe*, Éditions BIERE, Sobodi, 1983 et *Exercices de morphologie*, PUF, 1993), la base *os-* est suivie d'une voyelle constamment accentuée², qui a le statut de morphème de passé. Cette voyelle, qui se présente ici sous la forme *-a*, prend aussi la forme *-ai* /*ɛ*/ en P1 et *-e* /*e*/ en P6. *Ai* et *e* peuvent être considérés comme des formes alternantes de *a*. Le morphème est démarcateur des verbes du premier groupe en *-er*.

C/ les morphèmes de personne

Derrière la voyelle tonique apparaissent des morphèmes de personne : *-ø* en P1, *-s* en P2, *-ø* en P3 (mais la confusion n'est pas possible avec la P1 puisque les formes verbales sont différentes), *-mes* et *-tes* en P4 et P5, *-ent* en P6.

L'une des caractéristiques de ce type de passé simple est justement l'absence de morphème de personne en P3.

Conformément au système du français, les morphèmes de personnes ont la forme *-mes* et *-tes*, puisqu'ils sont atones, par opposition à la forme tonique qui est *-ons* et *-ez* dans les autres tiroirs.

Qu'en est-il de *s* et de *r* qui apparaissent en P5, en P4 par analogie sur P5, et en P6 ? D'après N. Andrieux et d'E. Baumgartner (*Systèmes morphologiques*, p. 166-167), il s'agit là de morphèmes qui apportent une information de passé simple et de personne. Ils fonctionnent en redondance avec les morphèmes environnants.

Il est plus difficile de rattacher *s* et *r* au morphème de personne qui prendrait alors les formes *-smes*, *-stes* et *-rent*, vu que *-mes* et *-tes* apparaissent dans la conjugaison d'autres verbes comme *faire*, *dire* et *estre* (*faires*, *faites*, *dimes*, *dites*, *somes*, *estes*, *esmes*, cf. aussi la forme régionale *alomes* et non **alomes*).

Résumons : dans le passé simple faible, l'accent est toujours en dehors de la base, qui est atone dans tout le paradigme et reste la même. Elle se retrouve ailleurs dans la conjugaison du verbe. Une voyelle, toujours tonique, suit la base, à laquelle on peut attribuer le statut de morphème de passé. On constate l'absence de morphème de personne en P3.

² Rappelons que l'ancien français est une langue à accent de mot.

3.1.2 passé simple fort

A/ les bases

Contrairement au passé simple précédent, on peut considérer que l'accent se situe sur la base en P1, P3 et P6, et sur le morphème de temps en P2, P4 et P5. Les premières personnes sont appelées formes fortes, les secondes formes faibles. Le verbe présente une alternance de base, puisque nous avons une forme *vin-* en P1, 3, 6 et *ven-* en P2, 4 et 5, que l'on retrouve dans le reste de la conjugaison : *venons*, *venez*, *venoie*, *venist*, *venir*, *venu*. Le verbe *venir* présente donc une alternance *i/e*.

La base de P1, 3 et 6, *vin-*, est propre au passé simple. En P6, elle se présente sous une forme particulière : *vind-*. Il s'agit là d'une variante combinatoire. En effet la succession des phonèmes /n/ et /r/ dans *vinrent* entraîne l'apparition d'une consonne de transition, appelée consonne épenthétique /d/. Rappelons que *i* s'est nasalisé très tard (XIV^e siècle) et que, même après la nasalisation, la consonne nasale a continué d'être articulée (voir ci-dessus la question de graphie).

En P2, 4, 5, *veni-* peut cependant être interprété de deux façons :

- il s'agit soit d'une base *ven-*, suivie d'un morphème de temps *-i*, que l'on retrouve dans la formation des passés simples faibles en *-i*
- soit on considère *veni-* comme une base longue de passé. Dans ce cas, le paradigme serait entièrement fort.

B/ les morphèmes de personne

Conformément au système de l'ancienne langue, valable pour tous les tiroirs, la première personne ne présente pas de morphème de personne, ni dans les passés simples faibles, ni dans les forts. Ce morphème apparaît en revanche en P2 (*-s*), P3 (*-t*), P4 (*-mes*), P5 (*-tes*), P6 (*-ent*).

Pour l'analyse de *s* et de *r* en P4, 5, 6, voir ci-dessus.

Caractéristiques de ce verbe par rapport au précédent : il offre une alternance de base en *i/e* ; la troisième personne présente toujours un morphème de personne *-t*.

3.2 Le système de l'ancienne langue

Les autres formes de passé simple présentes dans le texte : *fu* (l. 1), *virent* (l. 3), *firent* (l. 3), *ot* (l. 5), *requistrent* (l. 5), *voult* (l. 6), *assemblerent* (l. 6), *conta* (l. 6, 8), *fist* (l. 10).

Les explications données ci-dessus valent pour la plupart des verbes du corpus.

A/ passés simples faibles

On retrouve ainsi les passés simples faibles *conta* et *assemblerent* dont le paradigme a les mêmes caractéristiques que celui de *oser*. Les deux présentent le même morphème de temps *-a* qui distingue les verbes du premier groupe des verbes d'autres groupes où il serait *-i* (P3 *dormi*), ou *u* (P3 *paru*). Ces verbes n'ont généralement pas de morphème de personne en P3.

B/ passés simples forts

a/ Trois verbes présentent l'alternance *i/e*, déjà attestée dans le verbe *venir* dont nous avons traité : *veoir*, *faire* et *requerre*.

On aura : P1 *vi*, P2 *veïs*, P3 *vit*

Faire et *requerre* se distinguent cependant quelque peu de *veoir* en ce qu'ils présentent une base terminée en *-s* et qu'on appelle, de ce fait, sigmatique. On aura ainsi : P1 *fis*, P2 *fesis*, P3 *fist* ; P1 *requis*, P2 *requisis*, P3 *requist*. La voyelle de base est toujours *i* en P1, 3, 6 et *e* en P2, 4, 5. On voit que la variante combinatoire de P6 apparaît dans le paradigme de *requerre*, *requist-*, mais non point dans celui de *faire*, qui s'est aligné sur les passés simples faibles en *-i*.

b/ Le verbe *avoir* présente une alternance différente qui est *o/e* : *oi*, *eüs*, *ot*. Le morphème de temps sera, cette fois, *u* en P2, 4 et 5.

On constate que la voyelle qui apparaît derrière la base dans les formes faibles est aussi celle qui s'ajoute à la base des verbes à passé simple faible, lorsqu'ils ne sont pas du premier groupe : *i* et *u*.

C/ Verbes particuliers

Vouloir ne présente pas d'alternance de base : P1 *voil*, P2 *voulis*, P3 *voult*, P4 *voulismes*, P5 *voulistes*, P6 *vouldrent*. Il n'y a donc que des formes brèves et des formes longues.

Quant à *estre*, il est accentué sur la base dans toute sa conjugaison : *fui*, *fus*, *fu*, *fusmes*, *fustes*, *furent*. Le verbe, généralement, n'a pas de morphème de personne en P3 et partage donc la caractéristique des passés simples faibles sur ce point.

3.3 L'évolution du système et les différences de système entre l'ancienne langue et le français moderne

A/ Le système est resté le même dans le cas des passés simples faibles des verbes du premier groupe. La conjugaison ne présente toujours pas de morphèmes de personne en P1 et en P3.

On remarquera simplement que *-s*, présent en P4 et en P5, amuï dès l'ancien français, s'est conservé graphiquement, jusqu'à ce qu'il fût remplacé par l'accent circonflexe au XVIII^e siècle, destiné à noter l'allongement consécutif à l'amuïssement de la consonne.

À la différence des verbes du premier groupe en *-er*, les passés simples faibles des verbes des autres groupes (*dormir*, *courir*, etc.) ont reçu un morphème de personne *-t* en P3 et *-s*, en P1, sur le modèle des passés simples forts. Le système oppose donc les deux personnes de l'allocation, P1 et 2, à la troisième.

B/ Pour ce qui est des passés simples forts, le système a été complètement bouleversé. La base forte a l'air de s'être généralisée dans tout le paradigme : *vins*, *vins*, *vint* ; *fis*, *fis*, *fît* ; *requis*, *requis*, *requit*.

En fait, l'évolution phonétique explique la régularisation du paradigme dans bien des cas. L'hiatus s'est résorbé tout à fait normalement pour le verbe *veoir* aux formes faibles : *veïs* > *vis*. Les verbes sigmatiques ont été doublés, aux formes faibles, de formes asigmatiques : *fesis/feïs*, *requisis/requeïs*. Au moment de la résorption de l'hiatus, on a eu, tout naturellement, *feïs* > *fis*, *requeïs* > *requis* et le paradigme a présenté une base unique. L'alternance *i/e* a ainsi disparu. Un verbe comme *venir* s'est aligné sur le nouveau système à base unique.

Les variantes combinatoires de P6 ont disparu. À partir du moment où *i* de *vindrent* était nasalisé et où la consonne nasale s'était amuïe (cf. l'étude des graphies ci-dessus), la consonne épenthétique n'avait plus lieu d'être. L'analogie sur les verbes sans épenthèse (*lurent*, *burent*, *furent*, *virent*, etc.) a certainement joué aussi, tout comme sur les passés

simples faibles en *-i* du type *dormirent*. Les formes épenthétiques disparaissent aussi dans les sigmatiques : *distrent* > *dirent*.

Dans le cas du verbe *avoir*, ce sont les formes faibles qui se sont répandues au détriment des fortes. L'hiatus a été résorbé aussi, mais l'orthographe conserve les formes médiévales des formes faibles : *eus, eus, eut*, prononcé autrefois avec hiatus et actuellement /ü/.

Le morphème de personne *-s* a été ajouté en P1, si bien que le système n'oppose plus, comme dans l'ancienne langue, P1/P2 et P3, mais les deux personnes de l'allocution à la troisième.

Si l'on résume l'évolution, on constate une disparition des alternances avec l'apparition de paradigmes à base unique. On aura ainsi la structure : base spécifique au tiroir du passé simple³ + morphème de personne.

C/ Verbes particuliers

La conjugaison de *être* n'a pas changé. On remarque simplement l'alignement de P1 sur les autres formes et l'apparition du morphème de personne *-s* (*fui* > *fus*), *-t* en P3, sur le modèle des passés simples forts et des passés simples faibles autres que ceux des verbes du premier groupe.

Dans le cas de *vouloir*, qui présentait plusieurs paradigmes dans l'ancienne langue, s'est généralisé un passé simple faible en *u* (P1 *voulus*, P2 *voulus*, P3 *voulut*), apparu sur le modèle de *paroir*, *valoir* ou *mourir* qui présentaient déjà ces paradigmes dans l'ancienne langue.

Conclusion

Le système du français médiéval a été conservé dans le cas des passés simples faibles. C'est toujours un morphème de temps *a/i/u* qui s'ajoute à une base uniquement atone. On constatera simplement que le verbe *vouloir* a changé de catégorie et présente actuellement un paradigme faible.

Le système a été bouleversé dans le cas des passés simples forts qui ne présentent plus d'alternance entre formes fortes et formes faibles, mais affichent une seule base dans tout le paradigme. Elle est le plus souvent particulière au tiroir verbal.

Le passé simple peut alors se définir comme un tiroir verbal caractérisé par la présence d'une voyelle spécifique *a/i/u*, qui peut s'ajouter à une base ou figurer dans cette dernière elle-même : *il dormit, il fit, il mourut, il but*. *a* seul est contraint à la position derrière la base d'un verbe du premier groupe. Le système s'est donc considérablement régularisé si on le compare au système assez complexe de l'ancienne langue. Subsiste cependant du système l'opposition entre les verbes qui construisent un passé simple sur une base présente dans le reste de la conjugaison, avec adjonction d'un morphème de temps passé, et les verbes qui construisent leur passé simple sur une base spécifique.

4. Syntaxe (1,5 pt)

Étudiez l'emploi et la place du pronom personnel sujet dans les lignes 1 à 8 (du début à *querre a armes*).

Alors que le pronom personnel sujet, quand il existait (pour les personnes de l'interlocution), était peu utilisé en latin sauf cas d'expressivité particulière, il se répand au cours de l'histoire de la langue. Dans le passage à étudier, sur les 8 cas d'utilisation d'un

³ Avec quelques exceptions comme pour le verbe *dire*.

verbe conjugué dépourvu de sujet nominal, on ne dénombre que deux cas d'omission du pronom personnel sujet. Au début du 14^e siècle, le pronom personnel sujet est déjà plus présent que dans la période précédente.

Le statut du pronom personnel en ancien français est encore celui d'un mot plein, dont l'emploi n'est pas systématique. Dans les exemples, on trouve une trace de ce caractère autonome avec la possibilité de coordination à un sujet nominal : *il ne sa mere* ; en français moderne (FM), le pronom personnel sujet devenu un simple indice de personne a perdu cette autonomie et est remplacé dans ce cas par le pronom disjoint correspondant : *(ni) lui ni sa mère – lui et sa mère*. C'est le cas également du renforcement par l'adverbe *meïsmes* (FM *même*), *il meïsmes* devenu *lui-même*, du pronom antécédent d'une relative, *il qui...* FM *lui qui* ou encore de la séparation de verbe par un mot plein, à la seule exception du tour juridique *je, soussigné(e) X...*

En ancien français, des facteurs rythmiques, morphologiques et sémantiques peuvent ou non favoriser l'emploi du pronom personnel sujet, et contraindre sa place devant ou après le verbe conjugué. En effet, la question de l'emploi du pronom personnel sujet est étroitement liée à celle de l'ordre des mots dans l'ancienne langue, ce qui explique qu'on classera les exemples du texte selon la présence ou l'absence du pronom, ainsi que selon sa place par rapport au verbe. Tous les exemples analysés se trouvent dans des phrases déclaratives, il n'y a pas d'exemple des types interrogatif et injonctif qui obéissent à d'autres caractéristiques.

L'ancien français n'est plus une langue à verbe final, mais à verbe médian, ce qui décrit non pas une règle de construction, mais un type dominant. Le corollaire de la place médiane du verbe est la présence d'un élément plein en début d'énoncé devant le verbe, appartenant à des catégories variées (GN, pronom, infinitif, adverbe, proposition), pouvant occuper des fonctions variées (sujet, complément essentiel ou circonstanciel). Ainsi, ce qui caractérise l'AF, à la différence du FM, c'est l'existence de deux structures possibles dans le type dominant à verbe médian : SVO (où O désigne toute fonction autre que S), comme en FM, mais aussi OVS. Lorsque le S est un pronom personnel, en cas de saturation de la zone préverbiale, la postposition (attendue) est souvent masquée par un mécanisme d'effacement⁴.

Relevé :

- (1) *Bien li fu ø mestier*
- (2) *que il eust en sa joenesse...*
- (3) *Et pour ce que [...] firent il du conte de Bouloingne, qui estoit oncle le roy, leur chievetain*
- (4) *et ø le tenoient aussi comme pour leur seigneur*
- (5) *il en y ot des barons...*
- (6) *granz terres que elle leur donnast*
- (7) *pour ce que ele n'en vout rien faire*
- (8) *que il ne sa mere [...] ne oserent revenir a Paris...*

4.1. Expression du Pronom Personnel Sujet (PPS)

4.1.1 Antéposition

- (2) *que il eust en sa joenesse...*
- (5) *il en y ot des barons...*
- (6) *granz terres que elle leur donnast*
- (7) *pour ce que ele n'en vout rien faire*

⁴ Voir sur cette question de l'ordre des mots en ancien et moyen français les pages synthétiques de Christiane MARCHELLO-NIZIA, *Le français en diachronie : douze siècles d'évolution*, Paris, Ophrys, 1999, p. 35-41 ou le chapitre plus développé dans *L'évolution du français : ordre des mots, démonstratifs, accent tonique*, Paris, A. Colin, 1995.

(8) que *il ne sa mere [...] ne oserent revenir a Paris...*

Tous les exemples, sauf (5), se trouvent en proposition dépendante. Le pronom personnel occupe la première position dans la proposition devant le verbe, qui est situé en seconde position. Entre le pronom personnel sujet et le verbe, peuvent apparaître des pronoms compléments conjoints (*leur, en, y*) et la négation atone (*ne/n'*). Le cas (8) est un cas particulier lié au statut de mot plein du pronom dans l'ancienne langue (voir introduction). Cependant à côté des pronoms personnels sujets qui renvoient à des animés, se développe à l'époque médiévale l'emploi d'un pronom « neutre », l'indice impersonnel *il*, encore souvent absent en AF, attesté dans l'exemple (5).

4.1.2 Postposition

(3) *Et pour ce que [...] firent il du conte de Bouloingne, qui estoit oncle le roy, leur chievetaïn*
Dans ce cas, on remarquera que le verbe en position médiane est précédé d'un constituant autre que le sujet (ici une proposition dépendante) qui occupe (« sature ») la première position, ce qui entraîne la postposition du sujet. Le texte en présentait du reste un exemple avec sujet nominal dans la séquence *si s'assemblerent tous les barons a Corbeil* (l. 6), où la première position devant le verbe est occupée par l'adverbe *si* et le sujet nominal *tous les barons* postposé. En AF, dans ce cas, quand le sujet est un PPS, la tendance serait plutôt à l'effacement : *si s'assemblerent ø a Corbeil*.

4.2. Non-expression du PPS

4.2.1 Devant le verbe par économie

(4) *et ø le tenoient aussi comme pour leur seigneur*

Par souci d'économie, l'AF n'exprime pas le PPS, lorsqu'il renvoie au même sujet que celui de la proposition précédente, que les propositions soient juxtaposées, coordonnées ou liées par un lien de dépendance. Dans l'exemple du passage, il s'agit de propositions coordonnées par *et*. En FM, l'effacement du PPS est toujours possible en cas d'identité de sujet dans le cadre de la coordination, mais plutôt avec des verbes employés au même tiroir verbal : *il frappa et entra*, alors que dans le texte de Joinville, le *et* relie le passé simple *firent* et l'imparfait *tenoient*, ce qui situe les actions sur deux plans différents.

4.2.2 En cas de postposition

(1) *Bien li fu ø mestier*

La zone préverbale est occupée par l'adverbe *bien* et l'impersonnel *il* qui devrait être postposé est ici omis. Il faut cependant préciser que l'usage de l'impersonnel ne se généralise qu'assez tardivement, il est encore souvent absent en AF et ne devient usuel qu'à partir du 13^e siècle⁵.

En conclusion, on notera qu'en dehors du cas (1), c'est déjà la syntaxe moderne avec une expression du PPS qui l'emporte de loin sur la non-expression. L'emploi de plus en plus systématique s'accompagne d'un changement de statut, le PPS perd peu à peu son autonomie, encore sensible dans des tours tels que (8), pour devenir un simple indice de personne, étroitement lié au verbe, ne pouvant en être séparé que par la négation et des pronoms compléments atones. En FM, lorsque le PPS est postposé dans le cas de l'interrogation, de l'incise ou encore lorsque l'énoncé débute par certains adverbes (*ainsi, sans doute...*), l'appartenance au groupe verbal est marquée dans la graphie par le tiret : *sans doute est-il déjà parti, dit-il...*

⁵ BURIDANT (Claude), *Grammaire nouvelle de l'ancien français*, Paris, SEDES, 2000, § 342.

ETUDE SYNCHRONIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN (7 points)

1. Orthographe et morphologie (2 points)

En synchronie, étudiez l’affixation d’un point de vue phonique, graphique et morphologique dans les noms suivants : *boutiquière* (1.4), *radoteuse* (1.10) et *accouplées* (1.25)

Cette nouvelle question d’« orthographe et morphologie » repose sur le principe d’une étude conjointe de la forme orale et de la forme écrite des éléments linguistiques proposés. On insistera donc en premier lieu sur le fait que la transcription phonétique, au moyen de l’Alphabet Phonétique International (API) ou de la transcription des romanistes, constitue un support indispensable à l’analyse. Beaucoup de candidats y ont eu recours, mais très rarement de manière systématique.

Un second point important à noter concernant les attendus de la question est que l’étude doit être menée dans une perspective comparative et ce à deux niveaux :

- comparaison entre forme écrite et orale, c’est-à-dire mise en évidence des concordances ou discordances éventuelles entre les deux systèmes. Si l’on soulignait, pour *radoteuse*, l’opposition [œ]/[ø] dans le cadre de l’étude de la flexion en genre, il fallait ajouter que les deux phonèmes sont transcrits par le même digramme *eu*.

- comparaison entre les différentes formes proposées, c’est-à-dire mise en évidence des points communs et des différences, qui permet l’adoption d’une démarche synthétique. Par exemple, pour l’étude de l’affixe flexionnel marquant le genre féminin dans les trois mots *boutiquière*, *radoteuse* et *accouplées*, on s’attendait à ce que soient opposées la valeur auxiliaire⁶ du graphème *e* (et donc réunis les deux substantifs) et sa valeur phonétique zéro (qui isolait *accouplées*).

Cette perspective comparative dans l’analyse doit conduire à présenter la réponse de façon organisée, démarche qui a été exceptionnellement adoptée par les candidats, et à éviter la juxtaposition d’observations dans un ordre arbitraire.

L’énoncé proposait ici l’étude d’une notion, qu’il fallait bien entendu commencer par définir brièvement. L’affixation désigne une opération de dérivation ou de flexion réalisée au moyen d’un affixe.

Les affixes sont des morphèmes grammaticaux et liés qui s’adjoignent à une base.

On distingue :

- les affixes flexionnels, souvent oubliés : ils sont porteurs d’une information de type grammatical (indication de genre, nombre, personne, temps, mode) et produisent une autre forme d’une même unité lexicale.

- les affixes dérivationnels, porteurs d’une information de type sémantique et qui seuls permettent la formation d’une nouvelle unité lexicale.

Dans un mot à la fois dérivé et fléchi, les affixes dérivationnels se placent toujours avant les affixes flexionnels.

On distingue également, selon la place de l’affixe dérivationnel par rapport à la base, les préfixes et les suffixes.

⁶ Nous empruntons la terminologie des différentes valeurs des graphèmes à Blanche-Benveniste Claire et Chervel André (1974), *L’orthographe*, Paris, Maspéro.

Le corpus soumis à l'analyse est constitué de deux substantifs – *boutiquière*/[butikjɛR] et *radoteuse*/[Radɔtøz] – et d'un participe passé en emploi adjectival, *accouplées*/[akuple].

1. Les affixes flexionnels

1.1. Flexion en genre

À l'écrit, les trois mots ont en commun le graphème *e*, marque grammaticale du genre féminin, qui s'adjoint à la forme du mot au masculin. Il s'agit, dans la terminologie de N. Catach⁷, d'un « morphogramme grammatical ».

La valeur phonétique de ce graphème peut varier :

a) dans les deux substantifs, il possède une valeur auxiliaire puisque, s'il n'est pas prononcé en tant que tel, il influe sur la prononciation d'un graphème voisin : plus précisément, il déclenche ici, en position finale, la prononciation de la consonne qui le précède, *r* ou *s* ([butikjɛR]/ [Radɔtøz]). C'est, à l'oral, la prononciation de ces consonnes finales [R] et [z] qui marque le genre féminin.

On observe également un changement du degré d'ouverture de la voyelle qui précède la consonne finale ([ɛ]/[ɛ̃], [œ]/[ø]). Ce changement d'ouverture a parfois été noté, mais sans que soit souligné le fait qu'il n'est pas nécessairement marqué à l'écrit : si le son [ɛ] correspond dans *boutiquière* au graphème *e* accentué, les sons [œ]/[ø], dans [RadɔtœR]/ [Radɔtøz] correspondent tous les deux au même digramme *eu*.

b) dans *accouplées*, le graphème *e* est un morphogramme grammatical « pur », il a une valeur phonétique zéro. À l'oral, le genre féminin ne se distingue pas ici du genre masculin, comme c'est le cas pour tous les adjectifs terminés par une voyelle.

1.2. Flexion en nombre

Accouplées possède également un deuxième affixe flexionnel, marque du nombre pluriel, placée après la marque du genre : le graphème *s* peut se prononcer en cas de liaison, mais il possède ici une valeur phonétique zéro.

2. Les affixes dérivationnels

2.1. Les préfixes

Dans le verbe *accoupler*, la consonne géminée graphique –*cc*–, prononcée comme un phonème unique (comme la plupart des consonnes doubles du français), ne se trouve qu'à la rencontre de deux morphèmes, ce qui conduit à voir dans *ac*- l'avatar d'un préfixe latin *ad*-, exprimant originellement le passage d'un état à un autre, mais sur le sémantisme duquel on peut s'interroger en synchronie contemporaine, *accouplées* étant ici l'exact synonyme de *couplées*.

⁷ Catach Nina (2008), *L'orthographe française*, Paris, Armand Colin.

2.2. Les suffixes

a) Les suffixes *-ier,-ière*/[je],[jɛR] et *-eur,-euse*/[œR],[øz] permettent tous les deux de former des substantifs « noms de personne » (avec les sens construits, respectivement de « personne qui tient boutique » et « personne qui radote ») :

- sur une base nominale pour *boutiquière* (dérivation suffixale dite parfois endocentrique)

- sur une base verbale pour *radoteuse* (dérivation suffixale dite parfois exocentrique).

Le suffixe *-ier,-ière* possède une variante combinatoire due au contexte phonologique : *-er,-ère* apparaît lorsque la consonne finale de la base est une consonne post-alvéolaire, [ŋ] ou [ʃ] (*boulangier*/[bulãŋe] et *boucher*/[buʃe]) ; *-ier,-ière* apparaît après les autres consonnes (étant en distribution complémentaire, les deux formes sont donc bien des variantes contextuelles du même morphème). On pouvait donc attendre des candidats qu'ils fassent mention de la prononciation, dans [butikjɛR], de la semi-consonne [j] graphiée *i*.

b) Le verbe *coupler*, d'où vient la forme de participe passé *couplé*, est la conversion du nom *couple* en verbe plutôt qu'un suffixé, les affixes flexionnels étant différents des affixes dérivationnels.

2. Lexicologie (2 points)

Étudiez *dégoûtante* (1.2) et *ciels* (1.3)

Au sein des nouvelles épreuves écrites du CAPES externe de Lettres modernes, la question de lexicologie demeure inchangée et la consultation des rapports des années précédentes est fortement conseillée. Rappelons néanmoins que l'on attend des candidats qu'ils donnent à propos des mots qui leur sont proposés plusieurs types d'informations et qu'ils fassent preuve d'une compétence lexicologique. Cette question de lexicologie n'est pas en effet une question d'érudition, mais elle vise à mettre en valeur la capacité de réflexion des candidats sur des mots particuliers à partir de connaissances générales de morphologie et de sémantique lexicales acquises durant leurs études, ainsi que leur aptitude à discerner le sens que ces mots prennent dans le contexte où ils sont employés.

Très concrètement on attend que soient fournies des informations sur l'identité du mot (partie du discours et catégories grammaticales) et son emploi grammatical dans la phrase (fonction). Pour la partie morphologique, il est souvent opportun de distinguer l'analyse en éléments constitutifs (morphèmes si un signifié peut être associé au signifiant isolé par des procédures distributionnelles, ou formants / pseudo-morphèmes si ce n'est pas le cas) et le procédé de construction du mot à partir d'une base. Ainsi *dégoûtante*, graphiquement segmentable en quatre éléments (voir infra), pourrait être issu d'une préfixation en *dé-* ou d'une suffixation en *-ant*. Une réflexion sur le sens du mot et la connaissance du système lexical français permettent le plus souvent de trancher entre les diverses solutions. Quand le sens est compositionnel, que le mot ne s'est pas démotivé, l'analyse morphologique et l'analyse sémantique du mot en langue ont partie liée. Ce sens en langue peut être éclairé par celui des autres mots de la même famille, formés sur une même base. Néanmoins, avec l'usage, le sens de beaucoup de mots s'est diversifié, aboutissant à une polysémie, avec plusieurs acceptions qui doivent être indiquées. Il faut prendre garde à l'époque du texte pour éviter des anachronismes et indiquer quelles étaient les acceptions alors en vigueur, celles qui ont disparu et/ou celles qui sont apparues depuis. Les familles dérivationnelles peuvent être utilisées pour mettre en évidence l'existence de plusieurs acceptions. Il convient alors de

spécifier quelle est l'acception utilisée dans le texte et aussi de s'interroger sur le sens précis que le mot prend dans le contexte. Des tensions entre le sens en langue et le sens en contexte peuvent en effet se manifester du fait de la combinatoire du co-texte où le mot est pris et des échos qu'il peut avoir avec d'autres mots du fragment où il se trouve.

Dégoûtante est un adjectif qualificatif employé au féminin singulier, épithète liée du GN *uniformité de ses paysages et de ses ciels*. C'est un mot complexe construit dans lequel une analyse distributionnelle conduit à identifier quatre éléments : *dé-* préfixe ou segment morphologique selon qu'on y reconnaît ou non un signifié clairement identifiable, *goût* radical (nominal ou verbal), *-ant* suffixe adjectival (ou marque flexionnelle de participe présent converti en adjectif) et *-e* morphogramme de féminin singulier qui empêche l'amuïssement du *-t* final. Du point de vue de la formation, cet adjectif (et non participe présent qui serait invariable et qui garderait une rection verbale impossible ici) est dérivé, par suffixation, du verbe *dégoûter*, duquel a été également tiré le substantif *dégoût* (mais en synchronie du français contemporain, les locuteurs font plutôt venir le verbe du nom). Ce verbe *dégoûter* est préfixé et s'employait originellement pour des aliments ou boissons qui ôtent l'appétit, mais il est régulièrement employé plus généralement, et depuis longtemps, pour tout ce qui inspire de la répugnance par son aspect physique ou par sa laideur morale. Le verbe est aussi employé pour « ôter l'envie », et sous la forme pronominale, avec le sens de « se lasser ». Le lien avec *goût* (nom d'un des cinq sens) et sa variante combinatoire *gust-* (*gustatif, déguster*) est sans doute en grande partie oublié (auquel cas le *dé-* n'est pas analysable comme un morphème), mais il est peut-être ici remotivé (auquel cas *dé-* retrouve son statut de morphème). En français contemporain comme à la fin du XIX^e siècle, l'adjectif *dégoûtant* s'emploie le plus souvent dans ce sens général de « qui inspire du dégoût, de la répugnance » avec pour synonymes *déplaisant, écœurant, repoussant...* pour des choses et *ignoble, odieux...* pour des humains. Il est très souvent employé aussi dans le sens de « sale ». Cette acception vient de ce que la saleté provoque le dégoût. Dans le contexte, avec l'emploi du verbe *lasser*, l'adjectif *dégoûtant* peut être en partie remotivé en indiquant un manque d'appétence (la Nature ôte le goût) pour une Nature jugée insipide du fait de son « uniformité », de sa « platitude », « monotone » et « banale ». Il traduit la permanence du sentiment de désintérêt, voire de répulsion envers la nature, et la lassitude qu'elle provoque, ce qui est paradoxal et provocateur dans la mesure où la Nature est traditionnellement présentée comme variée, pure, attirante et réconfortante. Ce dégoût, qui s'est installé dans la durée, est par ailleurs irréversible (la nature « a définitivement lassé »). L'antéposition de l'adjectif accroît l'aspect affectif inclus dans le sémantisme de l'adjectif.

Ciels est un nom masculin pluriel dont le singulier est *ciel*. Comme *de ses paysages*, auquel il est coordonné, il est complément du nom *uniformité*. C'est un mot simple dont l'étymon latin est *caelum* qui désigne l'espace au-dessus de la Terre. Un allomorphe se trouve comme base de dérivé : *cél-* dans *céleste* (la *voûte céleste*). Ce mot présente des particularités dans l'emploi du nombre en fonction de ses acceptions. Dans son sens premier et courant, il désigne la portion de l'espace qui se situe au-dessus de la Terre sur laquelle vivent les hommes. Dans cette première acception courante, le mot *ciel* s'emploie surtout au singulier (*voir le ciel de sa fenêtre, le ciel est bleu, sous le ciel de Paris*, mais on dit néanmoins *sous d'autres ciels*). En astronomie, le pluriel est *ciels* ou *cieux*. En revanche, comme lieu de résidence divine (par opposition à la Terre) ou lieu de félicité éternelle des hommes après leur mort (par opposition à l'Enfer), le mot *ciel* a un pluriel, *cieux*, et on emploie indifféremment le singulier (*monter au ciel*) ou le pluriel (*Notre Père qui êtes aux ciels*), sans que le pluriel indique une véritable pluralité. Dans une troisième série d'acceptions, le mot *ciel* a un sens concret : on parle de *ciel de lit* (« baldaquin ») ou de *ciel* (« plafond ») d'une excavation, et

surtout, comme terme du domaine de la peinture, de *ciel* pour la représentation du ciel (acception 1) dans des toiles ou des décors. Le pluriel est alors *ciels* qui exprime véritablement la pluralité puisque ces objets et ces représentations concrètes sont dénombrables (*des ciels de lit, il apprécie les ciels de Turner*). Dans le contexte, le mot *ciels* renvoie à l'élément de l'espace naturel au-dessus de la terre, dont on a indiqué qu'il est ordinairement employé au singulier (ou quand il a exceptionnellement un pluriel, c'est plutôt *cieux*). L'emploi du pluriel *ciels*, inattendu dans cette acception, conduit à considérer cette partie de l'univers d'un point de vue esthétique, comme on regarde et admire des ciels de peintre. Mais, d'une manière un peu paradoxale, cette pluralité des ciels renvoie ici à une *uniformité*. Un mot, ordinairement au singulier dans l'acception utilisée, est employé au pluriel pour orienter vers une lecture esthétique, mais il renvoie à une réalité monotone dont l'uniformité lasse.

3. Morphosyntaxe (3 points)

Etudiez les groupes en position détachée dans l'avant-dernier paragraphe, de « L'une, la Crampton (...) » (I.18) à « (...) et des marées ! » (I.22)

Il convient de rappeler quelques-uns des principes sur lesquels repose la question de morphosyntaxe, et qui n'ont pas changé avec la nouvelle épreuve.

Les candidats doivent apporter un soin tout particulier à la définition de la notion qu'ils sont invités à mettre en œuvre dans l'étude du corpus proposé, et le cas échéant à la présentation du ou des problèmes que présente sa délimitation. Cette dimension problématique du sujet était particulièrement riche cette année. Traiter la notion de détachement conduisait en effet à réfléchir à l'un des problèmes syntaxiques les plus fondamentaux : le marquage, ou non, de la dépendance entre constituants. Le jury attend des candidats qu'ils disposent d'une culture grammaticale et linguistique suffisante pour leur permette de poser de tels problèmes. Force est de constater que cela n'a pas toujours été le cas dans les copies.

L'étude est néanmoins une étude sur corpus. Ce qui suppose le relevé exhaustif des occurrences présentées par le texte. Le passage soumis à l'étude était assez court, le nombre d'occurrences relativement limité, mais leur identification supposait que la réflexion sur la notion ait été assez précise pour conduire avec sûreté à un relevé complet des occurrences. Un des défauts les plus fréquents rencontrés dans les copies a tenu au caractère incomplet du relevé, conséquence d'une définition elle-même incomplète de la notion.

Enfin, il faut rappeler qu'un simple relevé, fût-il opéré avec rigueur sur la base de critères pertinents, ne saurait suffire, et que les occurrences doivent faire l'objet d'une analyse précise ; comme on va tenter de le montrer dans ce qui suit.

Le détachement est une structure syntaxique généralement définie par une rupture prosodique à l'oral, marquée par la ponctuation à l'écrit, qui soustrait certains constituants, toujours facultatifs, au déroulement normal de l'énoncé. En tant que telle, la « construction détachée » s'oppose à la « construction liée »⁸. Une telle définition repose à la fois sur un certain marquage du détachement formellement repérable à l'écrit par la présence d'une virgule – souvent le seul élément retenu par les candidats - et sur un certain statut syntaxique du groupe détaché qui est dans une position d'extériorité par rapport à l'énoncé. Mais ces deux points ne concordent pas nécessairement : en particulier, la position d'extériorité par rapport au reste de

⁸ Le Goffic Pierre (1993) *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, p. 82.

l'énoncé peut être impliquée par la place et le type d'un constituant, sans que l'on ait nécessairement de marque de détachement (*Naturellement il a refusé*).

Le détachement est une notion problématique, ayant fait l'objet de nombreux débats et donné lieu à plusieurs mises au point théoriques et terminologiques. Certains auteurs, notamment B. Combettes, ont pu la restreindre sous une étiquette terminologique précise⁹. La formulation du présent sujet – « les groupes en position détachée » – conduisait à lui donner une acception relativement large.

D'un point de vue syntaxique, le groupe en position détachée est un constituant périphérique, par rapport à la phrase ou par rapport à l'un de ses constituants. Il est, selon son type, plus ou moins mobile : il se trouve généralement en début ou en fin de phrase, mais il peut également être inséré à l'intérieur d'une phrase (entre deux constituants primaires). Il est accessoire.

La notion est également hétérogène, tant d'un point de vue catégoriel que fonctionnel. D'un point de vue catégoriel, les unités susceptibles d'apparaître en position détachée peuvent appartenir à différentes natures de mot (toutes à l'exception des verbes conjugués et des clitiques). D'un point de vue fonctionnel, la position détachée rassemble essentiellement des constituants ayant comme support un constituant de la phrase – « appositions » ou « modificateurs du nom en position détachée »¹⁰ et des constituants incidents à la phrase toute entière – circonstants extra-prédicatifs en position détachée. Elle concerne également les constructions disloquées et certaines sous-phrases sans connecteurs.

Dans la mesure où le corpus ne contenait qu'une seule catégorie fonctionnelle, il convenait de classer les occurrences selon leur nature. Les groupes en position détachée présents dans la phrase soumise à l'étude sont tous, en effet, incidents à un élément nominal : ils occupent tous, à ce titre, la fonction apposition. On rappellera sur ce point que la justification du plan adopté et l'explicitation des critères de classement des occurrences, très rarement constatés dans les copies, sont pourtant l'occasion pour le candidat de montrer son aptitude à distinguer et utiliser les divers plans de l'analyse grammaticale.

Les modificateurs du nom en position détachée sont des constituants secondaires de la phrase qui ne modifient pas le nom mais le GN tout entier. Ils ne sont pas nécessaires à l'identification du référent du GN auquel ils se rattachent et apparaissent toujours facultatifs, porteurs d'informations accessoires.

Les informations supplémentaires apportées par ces groupes en position détachée forment une prédication seconde. La relation qu'ils entretiennent avec le GN support est le plus souvent de type attributif, correspondant à une structure sous-jacente à verbe *être* mais elle peut également, dans le cas des constructions absolues détachées, correspondre à une structure à verbe *avoir*.

Remarques sur la constitution du corpus :

- *toute vivante* : en l'absence de ponctuation entre le verbe « s'élançe » et ce groupe adjectival, on ne peut l'interpréter que comme un attribut accessoire (position liée derrière le verbe, groupe adjectival sémantiquement intégré au prédicat verbal).

⁹ En particulier, dans Combettes (1998), *Les constructions détachées en français*, le terme de « construction détachée » ne recouvre pas les GN déterminés qui possèdent leur propre autonomie référentielle.

¹⁰ Riegel Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René (1994) *Grammaire méthodique du Français*, Paris, P.U.F, p. 190.

- la subordonnée circonstancielle introduite par *lorsque*, en position post-verbale, est en construction liée.

1. Les GN en position détachée

Ce sont eux auxquels la tradition grammaticale a longtemps réservé l'étiquette d'« apposition », essentiellement sur la base du critère de la coréférence entre le GN apposé et le GN de rattachement.

Le GN apposé, hormis quand il n'est pas déterminé, suit obligatoirement le GN (ou équivalent) de rattachement.

a) GN défini

- *la Crampton*

La relation entre le GN apposé et le GN support est de type attributif (*l'une est la Crampton*).

Le groupe apposé au pronom indéfini « l'une » est un NP modifié (antonomase métonymique), précédé d'un article défini (structure de type *un N, le N*). D'un point de vue informationnel, « l'une » est un thème nouveau, que le GN introduit par l'article défini permet d'identifier.

L'usage de l'article n'introduit pas ici de connotation péjorative dans la dénomination ainsi que cela peut être le cas avec les noms propres articulés, comme quelques copies ont cru devoir le noter.

b) GN indéfinis

- *une adorable blonde*

- *une blonde pimpante et dorée*

La relation entre le GN apposé et le GN support est la même que précédemment, mais les groupes apposés sont ici des GN indéfinis (structure de type *un N, un N*). Ils permettent d'apporter une précision d'ordre descriptif, comme le ferait un adjectif ou un GN sans déterminant (l'article indéfini est d'ailleurs supprimable) et possèdent une fonction de classification.

Le centre du groupe apposé est un adjectif substantivé (il s'agit ici d'une désignation elliptique).

2. Les participes en position détachée

Les participes en position détachée se rattachent préférentiellement au sujet syntaxique de la phrase. Ils sont plus mobiles que les GN, mais se trouvent souvent en position frontale.

a) Participe passé

- *emprisonnée dans un étincelant corset de cuivre*

« Emprisonnée » est constitué d'un participe en emploi adjectival (valeur passive) et de son complément. Sa valeur est purement descriptive. On ne peut déterminer précisément à quel constituant nominal du co-texte gauche se rattache ce groupe participial (« L'une », « une adorable blonde » ?), qui fait ici partie de la longue juxtaposition énumérative. On peut donc noter qu'ici la dépendance syntaxique de ces groupes n'est pas marquée morphologiquement en français, et que la position du groupe, et/ou le degré de saillance du nom de rattachement, ne suffisent pas à déterminer de façon univoque la relation de dépendance. Certaines relations syntaxiques en français sont sous-déterminées.

b) Participes présents

- *raidissant ses muscles d'acier*

- *activant la sueur de ses flancs tièdes*

« Raidissant » et « activant » sont deux participes présents apposés (rection et aspect verbaux), antéposés à leur support pronominal « elle » qui est sujet de la subordonnée circonstancielle introduite par « lorsque ». Ces deux groupes participiaux sont ici détachés en position initiale, mais ils pourraient également se trouver en position finale. Sur le plan sémantique, le participe présent est d'aspect sécant et marque un procès simultané avec le procès principal.

3. Les GP en position détachée

Il s'agit de groupes prépositionnels en emploi adjectival, à valeur qualifiante.

Trois d'entre eux sont proches des constructions absolues détachées :

- *à la voix aiguë*

- *à la grande taille frêle*

- *au souple et nerveux allongement de chatte*

On constate à chaque fois deux relations prédicatives. L'une associe le GN introduit par la préposition au GN de rattachement selon une structure à verbe *avoir* (*l'adorable blonde a la voix aiguë*, sur le modèle de : *il marche les mains dans les poches* → *il a les mains dans les poches*, avec un rapport de méronymie entre le support nominal et le GN construction absolue). L'autre associe, à l'intérieur du GP, un élément prédicatif (adjectif dans les deux premiers cas, groupe prépositionnel qualifiant dans le troisième) à un GN, selon une structure à verbe *être* (le second élément entretient une relation de type attributif avec le premier : *la voix est aiguë*).

On note néanmoins qu'à la différence des constructions absolues détachées, le groupe dans son ensemble est ici lié par la préposition au GN précédent qui joue le rôle du support de la prédication.

- *en tête des rapides et des marées*

L'incidence de ce GP détaché en position finale, à valeur circonstancielle, est ambiguë. « en tête des rapides et des marées » peut être une apposition au sujet du verbe *s'élancer* (emploi de type adjectival) ou un circonstant (emploi de type adverbial).

4. Proposition relative en position détachée

- *dont l'extraordinaire grâce épouvante*

La proposition subordonnée relative en position détachée est nécessairement explicative. Modifiant le GN tout en entier, elle ne peut restreindre l'extension du nom tête et ne joue donc aucun rôle dans la construction de la référence du GN.

Comme précédemment, la sous-détermination des groupes en position détachée ne permet pas une identification précise du GN support, antécédent ici du pronom relatif.

ETUDE STYLISTIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN (6 points)

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur les procédés de l'éloge et du blâme.

I. Une des nouveautés de l'épreuve écrite de Langue française en 2011 consiste dans l'orientation de l'étude stylistique. L'introduction de l'étude stylistique orientée au Capes succède à la réforme presque analogue qu'a connue l'Agrégation en 2004.

La forme de l'énoncé choisie pour le Capes est cependant distincte : là où les sujets de l'Agrégation proposent directement une notion à l'étude, le libellé soumis au candidat au Capes maintient une consigne globale, complétée par l'indication d'un objet spécifique de travail. L'étude peut ainsi « 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) » (*Annales zéro pour la session 2011*). Il n'est donc pas restrictif : « le libellé qui précise un objet spécifique de travail (polyphonie, métaphore, contraintes génériques...) ne se substitue pas à l'analyse d'ensemble mais l'oriente » (*ibid.*).

Comment en tenir compte dans l'élaboration de l'étude stylistique ?

La question orientée est là pour guider le candidat :

— c'est une aide à la problématisation : la « problématique » ou le « projet de lecture » explicite dans l'introduction doit s'appuyer sur la notion indiquée, choisie comme une entrée suffisamment pertinente pour rendre compte d'un ou de plusieurs des principaux enjeux du texte proposé ;

— c'est une aide à la sélection des faits à observer : l'étude stylistique au concours, dans le temps limité qui lui est imparti, ne sera jamais exhaustive – et ne vise pas à l'exhaustivité. La notion proposée apporte un éclairage, un angle d'approche du texte, à partir duquel peuvent s'articuler ses dominantes stylistiques.

Si l'énoncé conserve une relative souplesse, une étude négligeant la consigne donnée est non seulement considérée comme hors sujet du point de vue de l'exercice, mais il y a de fortes probabilités pour qu'elle soit passée « à côté » du sens du texte et de ses enjeux. Ont donc été pénalisées les – rares – études qui n'en ont pas du tout tenu compte.

Comme tout « sujet », il doit faire l'objet d'une problématisation : il est maladroit de se contenter de le « citer » simplement en introduction. Cette année, les nombreux plans « binaires », juxtaposant une partie consacrée à « l'éloge [de l'artifice] » et une autre au « blâme [de la nature] », ont aussi trop largement témoigné de cette absence de problématisation du libellé, qui a été de ce fait sanctionnée : ne pas s'interroger sur les déterminations communes à ces deux types de discours qui relèvent fondamentalement d'un même « genre » rhétorique, l'épidictique, revenait à méconnaître leur articulation et leur solidarité dans l'élaboration du sens du texte, et ne pouvait aboutir qu'à des considérations au mieux superficielles.

En préalable à l'élaboration du projet de lecture, on se posera donc des questions comme celles-ci : comment situer et cerner la notion sur le plan théorique, et quelles sont ses notions connexes (travail de définition) ? Quelles sont les formes qui la caractérisent ou en relèvent dans le texte étudié (repérage des formes) ? Va-t-elle ou non de soi par rapport au genre, au sens global, au statut du texte, au type de discours ? Etc.

Cela posé, le principe et les exigences de l'étude orientée restent les mêmes que pour toute étude stylistique. Celle-ci consiste à mettre en évidence *comment* les formes et les structures linguistiques d'un texte littéraire en construisent le sens. Elle part donc des aspects

formels, micro- autant que macro-textuels, pour s'intéresser à la manière dont leurs propriétés et leur agencement rendent compte des effets de sens produits à la lecture.

L'évaluation de la « Question C » porte avant tout sur le **degré de maîtrise de la démarche stylistique** ; celle-ci se manifeste dans l'aptitude du candidat à saisir les **enjeux stylistiques propres à un texte donné**, et sur sa **capacité à proposer des analyses stylistiques précises et pertinentes**. On attirera l'attention des futurs candidats sur les points suivants :

a) La **problématisation** et le **projet de lecture** doivent être d'ordre **stylistique** : ils tiennent compte du libellé orienté (voir *supra*) et s'appuient sur la **caractérisation** formelle et/ou générique du texte (à ne pas confondre avec un résumé du texte ou une notice historique sur son auteur !). Ils sont **explicités en introduction** et déterminent la progression globale de l'étude.

b) Les **axes dégagés** correspondent soit à un procédé, soit à un fait d'ordre structurel ou générique, soit à un effet de sens vers lequel convergent plusieurs procédés. Ils sont **annoncés en introduction**, et apparaissent explicitement dans les **titres de parties et de sous-parties** : ceux-ci sont un indice majeur de la maîtrise de la démarche stylistique. Il faut privilégier les titres formels, ou associant un aspect formel et un effet de sens, et éviter les titres uniquement thématiques.

c) La **qualité et la variété des développements proposés**, qui vont de pair avec la **maîtrise de la terminologie** : chaque moment de l'analyse stylistique doit veiller à articuler : 1° l'identification précise d'un fait / 2° le renvoi au texte ou la citation (brève !) / 3° l'analyse de son fonctionnement et de son effet de sens dans le texte.

On mentionnera ci-dessous les défauts récurrents qui ont été constatés par le jury – cette année comme les précédentes : ce rapport sera l'occasion de quelques rappels pratiques et méthodologiques à l'attention des futurs candidates et candidats au Capes.

a) Une grande partie des copies présente une étude stylistique inachevée – à peine ébauchée parfois, souvent déséquilibrée du fait d'une 2^{nde} ou 3^e partie hâtivement expédiée. On ne saurait trop recommander aux candidats de veiller à maîtriser leur temps pendant l'épreuve, et d'en conserver suffisamment pour mener à bien cette dernière question. Soulignons ici que la stylistique, à travers la « Question C », **gagne en importance relative dans le barème total de la nouvelle épreuve de Langue française : 6 points**, soit presque un tiers de la note globale. Sur la durée totale de l'épreuve de 5h, le candidat peut donc désormais y consacrer **jusqu'à 1h30** – et certainement pas moins d'1h.

b) La présentation et la qualité rédactionnelle souffrent du manque de temps, mais vraisemblablement aussi d'une interprétation abusive de la latitude offerte aux candidats de proposer une étude « semi-rédigée ». Il est en effet très vivement recommandé aux candidats de recourir aux **titres et sous-titres apparents**. Mais si le style nominal peut être ponctuellement toléré, les analyses doivent être **rédigées dans une langue correcte et précise** : chaque paragraphe est muni d'un titre propre, qui l'intègre dans la logique globale du développement. Le recours au style télégraphique et ses variantes – notations elliptiques ou listes arbitraires qui ne font sens que pour celui qui les transcrit – est donc exclu et pénalisé par le jury.

c) **L'étude stylistique n'est pas une explication de texte** : la démarche explicative, qui s'attache au *quoi ?* sans éclairer le *comment ?*, est sanctionnée par une note n'atteignant pas la moyenne des points attribués à la question. L'approche uniquement

thématique voire psychologisante (sur le caractère du personnage de Des Esseintes...) ne relève pas de la stylistique.

Le **défaut de la paraphrase** est le plus répandu : il est la conséquence directe de cette mauvaise démarche explicative. Redire ce que dit déjà le texte avec d'autres mots – voire avec les mots du texte, sans marquer la citation ! – manifeste l'absence de maîtrise de la démarche stylistique (paraphrase dominante) ou son insuffisance (dérives ponctuelles vers la paraphrase). Éviter par conséquent *L'auteur dit que...*, *Le personnage pense que...*, et toujours **commenter** les citations du texte.

Plus encore : **l'étude stylistique n'est pas une explication linéaire**. De trop nombreuses copies suivent ainsi, de manière plus ou moins maladroite, le fil du texte : s'il faut bien rendre compte de la structure globale et de la progression du texte, l'étude stylistique demeure une étude **organisée**, comme le réaffirment les *Annales zéro 2011* : l'objectif de la partie Stylistique de l'épreuve est « d'amener les candidats à proposer, **en un développement structuré**, une analyse stylistique du texte de référence qui dégage des effets de lecture globaux à travers et à partir des formes de la langue ». Pour autant, un bon « commentaire composé » ne suffit pas pour faire une étude stylistique : celui-là se sert de remarques formelles à titre d'illustrations d'un propos qui reste globalement « littéraire », quand celle-ci part de l'analyse des formes linguistiques pour montrer comment elles construisent les effets de sens.

d) L'étude stylistique ne saurait pas plus être une simple liste de citations et/ou de procédés : elle suppose certes un **repérage précis des formes du texte**, mais en propose un **commentaire interprétatif**. Elle vise à montrer comment des faits de niveaux variés (lexique, syntaxe, figures, énonciation...) convergent vers des effets de sens communs. Il faut donc aller au delà du simple « étiquetage » de faits, qui ne saurait tenir lieu d'analyse.

La **précision terminologique** reste de plus trop souvent déficiente : le candidat doit maîtriser correctement le vocabulaire de l'analyse linguistique, stylistique et rhétorique. L'absence de ces termes ou leur utilisation impropre nuisent à la qualité des développements : le manque de précision – dans les termes et, partant, dans l'identification des formes repérées – se traduit par des développements allusifs, peu convaincants.

On mettra enfin en garde les candidats contre les études qui s'attachent à un seul aspect du texte, et échouent de ce fait à en montrer la cohérence (ou non) aux différents niveaux qui le constituent : tel est le défaut des commentaires s'attachant au seul lexique, ou aux seules figures ; autant d'études « myopes », qui atomisent le texte et s'avèrent incapables de rendre compte du sens global ou de la logique interne à un texte. L'étude stylistique doit opérer un va-et-vient entre faits micro-textuels et macro-textuels, repérer les récurrences ou les hapax, articuler les observations au niveau du mot, de la phrase, et de l'unité discursive.

II. Le traitement proposé ici ne représente pas dans sa globalité ce qui peut être attendu d'un candidat composant en temps limité ; il ne saurait être non plus restrictif ni exhaustif. Il vise à mettre en évidence les principaux enjeux du texte soulevés par le sujet, et à balayer le champ de ce qui aura pu attirer l'attention des candidats ; on y trouvera donc les types d'axes et d'entrées que l'on pouvait attendre, et des exemples d'analyse stylistique sur les points abordés : les meilleures copies ont du reste montré que les exigences du jury étaient tout à fait en mesure d'être remplies.

Introduction

a) Problématisation du sujet articulée à une caractérisation du passage :

Au chapitre II d'*À Rebours*, le héros, des Esseintes, se retire chez lui par dégoût du réel et se livre aux méandres de ses réflexions. Ce passage offre un **éloge paradoxal**,

subtilement ironique, de *l'artifice* (auquel des Esseintes s'adonnera jusqu'à épuisement), dont la contrepartie consiste dans un procès intenté, non sans provocation, à la *nature*. Le texte, qui entraîne le lecteur dans les pensées du personnage, est ainsi tout entier structuré par **l'articulation antithétique entre la dévalorisation de la nature et la valorisation de l'artifice**.

b) Projet de lecture :

Le discours intérieur attribué par le narrateur à des Esseintes mobilise des formes extrêmement marquées de procédés au service du **genre épideictique** : en les mettant en évidence, on s'interrogera sur la manière dont cette **exhibition de l'artifice rhétorique** confère à ce passage une dimension tout à la fois réflexive et ironique.

(On pouvait inversement partir de l'effet de sens : le lecteur doit-il ou non prendre au sérieux cet éloge de l'artifice ? On se demandera alors comment les formes et la mise en œuvre de l'éloge et du blâme dans ce texte en déstabilisent la visée persuasive.)

c) Axes dégagés :

— **1 : Le discours épideictique ou l'expression du jugement subjectif.**

L'étude des cadres énonciatifs était un passage obligé de l'étude : le candidat pouvait aisément l'aborder en s'intéressant aux procédés d'expression de la subjectivité (modalités, modalisation, caractérisation axiologique...) et rendre compte du type de discours mis en œuvre (DIL).

— **2 : L'artifice « à rebours » de la nature : de l'antithèse à la métaphore.**

L'étude des figures de construction et de sens, au service du blâme comme de l'éloge, devait aller au delà du simple repérage pour en montrer, à partir d'un ou deux exemples précis, le fonctionnement textuel.

— **3 : Une rhétorique de l'outrance : la célébration distanciée de « l'artifice » littéraire.**

La mise en évidence de l'ironie du texte et/ou de sa réflexivité permettait de mettre en perspective ses enjeux : on pouvait attendre du candidat, même s'il n'y consacrait pas une partie autonome, qu'il relève et interprète certains effets de mise à distance. Les meilleures études stylistiques sont celles qui ont su percevoir ces effets de sens en les appuyant sur l'analyse formelle.

Un plan plus simple pouvait aussi se focaliser davantage sur les procédés en jeu, tout en y intégrant ces éléments de mise en perspective : par ex., 1 : Les procédés d'expression de la subjectivité ; 2 : L'antithèse ; 3 : L'analogie.

Ont été valorisées la mobilisation pertinente de certaines catégories, en particulier rhétoriques ; l'aptitude à articuler les observations formelles à des questions d'ordre esthétique ou idéologique (par ex., la question de la provocation) ou encore à l'histoire littéraire (par ex. par des rapprochements intertextuels pertinents : Zola, Villiers de l'Isle-Adam, connaissance de l'œuvre de Huysmans...) – pourvu que ces dernières références ne soient pas arbitrairement plaquées *a priori* sur le texte.

Axe 1 : Le discours épideictique ou l'expression du jugement subjectif.

En rhétorique, éloge et blâme relèvent du genre épideictique ou « démonstratif », qui consiste à valoriser ou à dévaloriser une personne ou un objet par ses qualités. Tous deux impliquent donc l'expression d'un jugement de valeur subjectif, positif ou négatif.

1.1 : Le discours indirect libre

Le début du texte (§1-2) situe le lecteur dans la conscience du personnage : on reconnaît le procédé narratif du discours indirect libre (DIL), forme mixte de paroles ou pensées rapportées, où à la voix du personnage se superpose celle du narrateur. On pourra observer :

a) les indices du dédoublement énonciatif :

— Les 2 premières phrases contiennent les embrayeurs du DIL : attribution explicite d'un discours au personnage, désigné par son nom propre (1.1, *paraissait à des Esseintes*) et à la 3^e personne, et présence d'un verbe de discours (1.2, *Comme il le disait*). Marques du discours indirect, mais sans la subordination.

— Le DIL présente les modalités phrastiques et les intonations du discours direct : phrases exclamatives (§1, 2, 6, 7) ou interrogatives (§5).

— L'effet d'oralité, caractéristique du discours direct, est entretenu par certains choix lexicaux ou syntaxiques connotant l'oral : forme renforcée de l'interrogation par *est-ce que* (§5), faux connecteurs argumentatifs (*au fond* 1.3, *d'ailleurs* 1.6) et relances énonciatives (*Et puis*, 1.12) ; la prédilection pour l'asyndète, l'insertion (ex. §5), l'accumulation, la phrase nominale, connote la prosodie et la syntaxe plus lâche de l'oral, parfois à la limite de l'anacoluthie (§7, 1.25).

b) les effets de brouillage propres au DIL, glissant ici vers l'immédiateté du discours direct libre (DDL) :

— dans l'emploi et la valeur des temps : l'imparfait *paraissait* (1.1) manifeste le passage à l'arrière-plan et au point de vue de des Esseintes. La rupture introduite par le passé composé (1.2) et le système au présent adopté dans la suite tendent vers l'actualisation du DDL : les présents cumulent les valeurs de présent d'énonciation du personnage, de présent du discours du narrateur, voire de présent gnominique (ex. 1.16, 1.6) ou de caractérisation (ex. 1.14) ; effet renforcé par l'effacement des formes verbales dans les phrases nominales.

— dans l'ambivalence des connecteurs logiques : certains modalisateurs (*Au reste* 1.1, *au fond* 1.3, *A n'en pas douter* 1.10) sont à la fois imputables au personnage et au narrateur, qui tout à la fois épouse et met à distance le point de vue de son personnage.

→ La structure énonciative pose donc les cadres des jugements de valeur exprimés – dont la portée est d'emblée rendue problématique par la position incertaine du narrateur par rapport à son personnage : conditions d'une énonciation ironique sur laquelle on reviendra [voir 3].

1.2 : L'expression de la subjectivité

L'énonciation impersonnelle dominante (formes impersonnelles 1.6 *Il n'est...*, 1.11 *il s'agit et se pourra*, 1.16 *il existe...*) ne contredit pas l'extrême subjectivité du discours. On pouvait s'intéresser à :

a) la valeur expressive des modalités d'énonciation et des structures phrastiques :

— Prédilection pour l'exclamation, modalité expressive par excellence (affects : dégoût §1, dédain et admiration §2) ; elle est associée à l'accumulation et aux phrases « nominales » qui renforcent son expressivité (valeur emphatique, §6-7).

— Valeur expressive des interro-négatives (§5), qui ne sont pas de véritables questions mais des questions rhétoriques (voir l'absence de point d'interrogation 1.17), et même des rares assertions : caractère péremptoire de la définition initiale (1.1), des déclarations au ton de manifeste (1.2-3, 1.10-11), qui dessinent un *ethos* provocateur.

b) l'emploi des modalisateurs : adv. et locutions (*Au reste* 1.1, *Au fond* 1.3 etc.) assurent l'articulation logique du 1^{er} mouvement (§1-4) tout en signalant l'implication subjective de l'énonciateur dans son discours, tout comme certains groupes détachés (ex. *A n'en pas douter* 1.10).

c) la caractérisation subjective :

Le discours porte sur les qualités, dénigrées ou louées : d'où la prédominance de la qualification subjective, assurée par l'omniprésence des adjectifs, axiologiques et affectifs. On relèvera :

— la prédilection pour l'antéposition adjectivale, qui accentue la charge affective ou appréciative : d'autant plus sensible avec 2 adj. coordonnés ou un adj. long (ex. *une monumentale et sombre brune*).

— la saturation des connotations axiologiques, relayées par les adj., mais aussi les N et les verbes (ex. §2), renforcée par des tours intensifs (comparaison, superlatifs) ou par l'hyperbole (ex. §6, gradation dans les adj. antéposés laudatifs : *adorable / étincelant / extraordinaire / immense*).

— la nominalisation des qualités dans les N abstraits (§1 : *uniformité, platitude, petitesse*).

1.3 : Progression argumentative et modalités phrastiques :

Ce discours est déterminé par une argumentation affective qui se manifeste directement dans les modalités phrastiques (on oppose les arguments *affectifs*, qui jouent sur l'*ethos* et le *pathos*, aux arguments logiques ou rationnels). La répartition et l'alternance des modalités d'énonciation permettent de décrire la progression du texte, qui s'articule nettement en 2 mouvements :

a) §1-4. Dans le 1^{er} mouvement construit en miroir, la double assertion de la thèse (§1/§4) encadre deux arguments accompagnés d'exemples énumérés en exclamative (§2/§3) :

— l'effet d'écho est assuré par les répétitions (voir *l'artifice* 1.1 / 1.11 et le chiasme lexical : voir 2.1) et la reformulation des 1.1-2 dans les 1.10-11 : les parallélismes soulignent l'expolition qui réaffirme la thèse (voir : *elle / a définitivement lassé / l'attentive patience des raffinés*, 1.2-3 et *cette sempiternelle radoteuse / a maintenant usé / la débonnaire admiration des vrais artistes*, 1.10).

— le développement symétrique des 2 arguments (§2 et §3) est mis en valeur par la double accumulation d'exemples, scandée par l'anaphore du déterminant exclamatif *quel* + N (1.3-5) et celle du déterminant indéfini *aucun* dans un tour intensif (1.6-9) ; l'exclamation appuie la valeur illocutoire des exemples.

b) §5-7. Dans le 2nd mouvement, où domine l'asyndète, le raisonnement par analogie introduit un nouvel argument (§5) à son tour illustré par un double développement (§6-7) : le §5, caractérisé par le recours à la modalité interrogative, compare les mérites des *œuvres* de la *nature* et de *l'homme* ; tandis que les §6 et 7, constitués de deux phrases nominales

exclamatives juxtaposant en parallèle les notations descriptives, vantent la supériorité des *locomotives* sur la *femme* : toutes les ressources de l'amplification sont mises au service de la persuasion.

→ Les formes linguistiques de la subjectivité rendent compte de la dynamique globale de l'éloge et du blâme, qui se trouvent étroitement associés par 2 figures déterminantes, l'antithèse et la métaphore.

Axe 2 : L'artifice « à rebours » de la nature : de l'antithèse à la métaphore.

La dévalorisation de la *nature* – qui ne suscite qu'ennui et dégoût – nourrit l'exaltation de l'*artifice* qui la transcende. On attendait des candidats qu'ils aient, au delà du simple repérage, proposé quelques **éléments d'analyse précis sur les deux figures qui en sont la manifestation stylistique.**

2.1 : L'antithèse ou l'inversion des valeurs.

On peut être attentif par ex. à l'un ou l'autre des aspects suivants :

a) L'antithèse structurante entre *nature* et *artifice* : la désignation.

— §1-4, la disposition en chiasme des désignations délimite le 1^{er} mouvement : la répétition du GN *l'artifice* en début puis en fin de phrase (l.1 / l.11) encadre la reprise du GN *la nature* (l.2) par l'anaphore lexicale infidèle *cette sempiternelle radoteuse* (l.10) : personnification éminemment moqueuse (démonstratif à valeur axiologique, adj. subjectif antéposé et nom dérivé).

— §5-7, l'antithèse se déplace dans la comparaison entre leurs *œuvres* respectives : le report parallèle des désignations en clause de proposition (*la femme*, l.13 / *ces deux locomotives (...)*, l.17) accentue leur opposition, au profit de la dernière (GN étendu en fin de §).

→ Gradation : l'antithèse traditionnelle *nature* vs *artifice* entraîne, par l'analogie des *œuvres*, un rapprochement surprenant, l'antithèse construite entre la *femme* et les *locomotives*.

b) Le renversement de l'axiologie

À l'échelle du texte, cette antithèse se prolonge dans l'opposition des axiologies : à la *nature* les jugements péjoratifs (par ex. §2) ; à l'*artifice* les jugements laudatifs (par ex. §6 et 7).

Les seules caractérisations laudatives concernant la nature apparaissent l.6 et l.13-14 :

- affectées d'une modalisation qui les présente comme non prises en charge par l'énonciateur, mais attribuées à la *doxa* : *aucune de ses inventions réputée si subtile ou si grandiose...* (l.6), *celle de ses œuvres considérée comme la plus exquise* (l.12), *celle de ses créations dont la beauté est, de l'avis de tous, la plus originale et la plus parfaite* (l.13) ;

- et dans des tours concessifs qui les récusent au profit du domaine de *l'artifice* (valeur du tour intensif complexe l.6 ; comparaison l.13-14, voir *qui la vaut amplement*).

→ L'éloge de *l'artifice* est fondé sur une **inversion des valeurs attendues** entre les 2 termes de l'antithèse : la modalisation et la concession lui confèrent ce caractère provocateur et polémique.

Les déclarations au ton de manifeste des l.1-2 et l.10-11 inscrivent du reste cette inversion dans le temps (valeur du passé composé), et la présentent comme une véritable « révolution » (*le moment est venu où il s'agit de la remplacer*, l.11).

c) Antithèses secondaires

La logique binaire du texte conduit à de nombreuses associations antithétiques (ex. l.5 ou l.15-16) et au développement d'antithèses secondaires. On pourra relever :

— au §3, la série d'antithèses entre objets naturels (les antécédents nominaux : *forêt, clair de lune, cascade...*) et artefacts (les sujets des relatives ressortissent souvent à un vocabulaire technique : *décors, hydraulique, carton-pâte...*) : le rigoureux parallélisme de construction et l'anaphore de *aucun* soulignent l'opposition systématique des deux isotopies. Le tour impersonnel intensif fait de la valorisation de l'artifice la contrepartie nécessaire du rabaissement de la nature, surpassée dans ses *inventions*.

— le cas exemplaire de l'antithèse complémentaire qui articule les 2 longues phrases des §6 et 7. La personnification des 2 locomotives se développe selon un système d'oppositions en contrepoint sur le plan tant lexical que syntaxique et même sonore :

- l'opposition programmatique des 3 premiers groupes est renforcée par la disposition des paragraphes : les pronoms indéfinis *L'une / L'autre*, les NP identifiants *la Crampton / l'Engerth*, enfin les antonymes *une blonde / une brune* ;
- les oppositions sémantiques (couleurs, sons...) sont déclinées dans des positions syntaxiques parallèles, tant dans la désignation des parties que dans les qualités associées ; elles sont ressaisies dans les 2 noms abstraits *grâce / puissance*, dans les comparants secondaires *chatte / monstrueuse bête*, et enfin dans les prédicats propositionnels (isotopie de la vitesse et de la légèreté / de la lenteur et de la lourdeur).
- la caractérisation est mimétique jusque dans les sonorités et les rythmes qui s'opposent : voir par ex. l'allitération parallèle entre *adorable blonde* et *sombre brune* ; ou la segmentation marquée des l.25-26 par opposition à l'élan des l.21-22.

→ Ce dernier exemple montre que l'antithèse est investie par la comparaison et la métaphore, qui réunissent dans la relation d'analogie ce qui est distingué dans l'antithèse.

2.2 : La métaphore ou le transfert des qualités

L'antithèse substitue l'*artifice* à la *nature* sur le plan des valeurs ; la métaphore va plus loin en permettant de louer l'*artifice* par des qualités propres à la *nature*. Les isotopies antithétiques sont en effet celles-là mêmes que met en relation l'analogie, qui inverse au cours du texte les rôles entre comparé et comparant. On relèvera :

a) Les métaphores nominales dépréciatives du §1 (l.3-5), qui identifient la nature à un *spécialiste (...)* et à une *boutiquière (...)* (personnifications), puis à un *magasin* et à une *agence* : termes péjoratifs qui connotent la répétition, l'abondance et la médiocrité, sèmes développés à partir du verbe *lasser*. L'isotopie métaphorique dégradante relève de l'activité humaine (sous un aspect qui s'oppose au *génie de l'homme*). Mêmes sèmes dans la personnification *sempiternelle radoteuse*. La *nature* est ici en position de comparant et le comparé relève du domaine de l'*artifice*.

b) La métaphore filée décrivant les locomotives est développée en 2 temps :

— Le §5 reprend l'analogie précédente, par le biais de celle des *œuvres*, sous la forme d'une comparaison intensive (l.15-17 : *plus...que*) ; les 2 termes de l'analogie – la *femme* et les *locomotives* – sont introduits par une « devinette » résolue en clausule, au terme d'une 1^{ère} métaphore filée (de la procréation) qui se présente d'abord *in absentia* (*un être animé et factice...* l.14). Cette métaphore entraîne le renversement entre comparé et comparant sur lequel reposent les 2 derniers §.

— Aux §6-7, l'éloge des 2 *locomotives* s'appuie sur la féminisation et l'érotisation du comparé par transfert des qualités du comparant (la *femme*) ; symétriquement, le choix et la désignation réaliste du comparé (*ces deux locomotives adoptées sur la ligne de chemin de fer du Nord* 1.17) contribuent à rabaisser la *femme*, produit de la nature.

On peut approfondir l'analyse de ces §6-7 en s'intéressant :

— à la superposition des 2 isotopies : la série des caractérisations parallèles emprunte d'abord au domaine de la *nature* le vocabulaire du corps et du portrait physique (*blonde / brune, voix / cris, taille / reins, etc. jusqu'à tête / queue* par syllepse). L'isotopie métaphorique laisse progressivement la place à l'isotopie référentielle (*cuivre / fonte, acier / fumée, etc.*). Les emplois métonymiques en syllepse favorisent l'identification métaphorique (par ex. les NP). Efficacité visuellement suggestive de la métaphore filée, qui n'explique pas tous ses éléments.

— au parallélisme en trompe-l'œil, porté par le développement sinueux des 2 phrases :

- rupture du parallélisme syntaxique avec le point-virgule (1.26) en face de la relative (1.20) ;

- au comparant unique annoncé au §5 (*la femme*), effectif pour la *Crampton* (§6), la métaphore filée ajoute un 2nd comparant (*chatte / monstrueuse bête*) : celle-ci induit un glissement de l'isotopie métaphorique de l'humain (§6) vers l'animal (§7).

→ Au parallélisme se superpose donc une gradation : là où le §6 propose une représentation anthropomorphe de la locomotive *Crampton*, le §7 évolue vers une vision hallucinée, beaucoup plus inquiétante (voir déjà l'oxymore *dont la grâce épouvante*) : celle d'un être hybride, fantastique, une véritable « bête humaine » (Zola).

c) Les syllepses qui superposent une acception de l'ordre de l'*artificiel* et une de l'ordre du *naturel* semblent inscrire dans la langue la même assimilation : par ex. *rapides* (1.22), *œuvres* et *créations* (1.12). L'emploi du terme de peinture *ciels* appliqué à la *nature* (1.3, voir Lexicologie) ou la paronomase suggérée entre *matrice* (1.16) et « motrice » (?) en sont d'autres exemples.

→ L'apothéose de la métaphore filée des §6-7 condense poétiquement la logique argumentative contenue dans la définition initiale (voir 1.1) : à savoir défendre l'idée que l'*artifice* s'est substitué à la *nature* comme *marque distinctive du génie de l'homme*. L'antithèse et la métaphore sont donc étroitement intégrées à la visée argumentative de l'éloge ; mais leur élaboration sophistiquée attire aussi l'attention sur l'*artifice* rhétorique dont elles procèdent. Quelle portée, et quel crédit, accorder dès lors à ce discours ?

Axe 3 : Une rhétorique de l'outrance : la célébration distanciée de « l'artifice » littéraire.

Le candidat devait être en mesure de dégager l'un ou l'autre des enjeux suivants.

3.0 : L'indécidable posture du narrateur

Comme on l'a vu en 1.1, le DIL ménage un dédoublement énonciatif propre autant à la mise à distance qu'à la coïncidence entre le point de vue du personnage et celui du narrateur. Ce choix d'écriture ménage un relatif brouillage des visées du discours : si l'éloge attribué au personnage de des Esseintes semble entraîner le lecteur dans sa véhémence, qu'en est-il du narrateur ?

Plusieurs indices suggèrent la présence d'un narrateur qui s'amuse aussi de son personnage aux propos caricaturaux, en proie à son imagination et à ses fantasmes : par ex. l'antéposition adjectivale a une potentielle résonance ironique (par ex. dans *l'attentive patience des raffinés*, l.3, et la *débonnaire admiration des vrais artistes*, l.10). La densité et l'outrance des procédés ici relevés est un autre indice possible de l'ironie du narrateur.

3.1 : Une réflexivité polémique : la métaphore de la création

a) Une polémique implicite

L'antithèse entre *nature* et *artifice* n'est pas neutre : elle évoque des débats esthétiques anciens. Ainsi, les verbes renvoyant tantôt à la création (*créer, produisent, a fabriqué, conçu*) tantôt à l'imitation (*imite à s'y méprendre, s'assimile, égalent, remplacer, vaut amplement*) connotent d'emblée la dialectique de l'émulation entre l'art et la nature, de même que les syllepse sur les noms *œuvres, créations, inventions*.

Plus proche de Huysmans, ce débat évoque celui de l'école naturaliste de Zola avec laquelle il est en train de rompre : la *nature* ici dédaignée ne serait-elle pas celle que défendent les tenants du « naturalisme » ? On pourrait comprendre à cette lumière la virulence du blâme et de l'invective à l'encontre de *cette sempiternelle radoteuse* dans les §1-4 ; ou y entrevoir une figure dégradée de la Muse, celle de l'écrivain naturaliste. Plus largement, le caractère burlesque et parodique de ces personnifications (*spécialiste, boutiquière...*) renverse certaines allégories conventionnelles.

Autre indice de cette dimension réflexive et polémique : la série des objets naturels niés au §3 apparaissent comme autant de clichés de la nature romantique, c'est-à-dire de la représentation littéraire d'une nature déjà artificielle.

b) Une métaphore en acte de la création artistique ?

L'analogie finale entre la *femme* et la *locomotive* élargit le champ de la réflexion du personnage aux mérites comparés de la création par l'*homme* et par la *nature*. Ce faisant, on observera :

— d'une part, que l'isotopie insistante de la *création* et de l'*artifice* inclut la création artistique et littéraire, bien que la *locomotive* en représente le versant technique, industriel ;
— d'autre part, que la métaphore de la procréation naturelle (l.15-16) coïncide, dans la dynamique textuelle, avec la **naissance d'une créature fantastique qui s'épanouit dans la métaphore filée** (§6-7), et qui rivalise explicitement avec la *femme*. Le clin d'œil n'est pas à exclure à un autre lieu commun des débats esthétiques, celui de la rivalité entre création divine et création artistique (voir le choix du mot *fornication*, emploi plaisant d'un terme d'abord théologique).

3.2 : L'exhibition des procédés : un exercice de style ?

Les procédés étudiés, par leur concentration et leur sophistication, font de ce texte une véritable démonstration de virtuosité, où la forme se désigne elle-même comme *artifice* (maniérisme) – les candidats ont parfois évoqué une écriture « artiste », intuition justifiée bien que les marques les plus caractéristiques n'en soient pas vraiment repérables ici (peu d'abstraites avec déterminant indéfini : *une fornication ?*, pas d'inversion déterminant/déterminé avec un jeu sur les adjectifs...).

a) L'amplification ou le parti pris de l'expressivité maximale :

Un développement à part pouvait être consacré aux procédés d'intensification qui viennent renforcer l'éloge et le blâme ; on insistera ici sur la manière dont ils contribuent à

une logique de l'excès qui émancipe l'*artifice* rhétorique de ses visées extérieures (l'éloge en venant à se prendre lui-même pour objet). Voir par ex. :

— les nombreux procédés de répétition, fondés sur la synonymie, l'antonymie ou la co-hyponymie : l'expolition, analysée 1.10-11, régit aussi les énumérations, potentiellement ouvertes, des §2 et 3 ;

— le travail de la phrase et la densité des figures de constructions associées (parallélismes, accumulations, anaphores, rythmes binaires... : voir analyses précédentes) jouent un rôle intensif tout en surimposant un mode de lecture non linéaire.

b) Les jeux sur les sonorités contribuent aussi à attirer l'attention sur le signe :

— par ex. au §2, les allitérations peu harmonieuses convergent bien sûr avec l'axiologie négative de ces GN (1.4, [p] et [t], *quelle platit̄ude de sp̄cialiste confinée dans sa part̄ie, quelle pētitesse de boūtiquière tenant tel article...*), mais non sans une certaine gratuité ;

— le soin apporté aux sonorités suscite ainsi une écriture mimétique (§6-7) et une remotivation poétique du signe : voir la série *artifice, factice, raffinés, artistes* ; ou *hydraulique, électrique, plastique*, dont la finale à elle seule semble ici un signe de modernité et d'*artifice*.

Plus généralement, les jeux sur les mots (étymologie : voir *spécieux*, syllepse, paronomase) témoignent d'une approche poétique du langage tout en participant de l'humour du texte, qui va de la plaisanterie à la pointe ironique.

→ L'excès d'*artifice* rhétorique, s'il vient à retourner l'éloge sur les pouvoirs de l'artifice littéraire lui-même, soulève en effet directement la question de la part d'humour et de sérieux (voire de l'autoparodie).

3.3 : Humour et mystification

On se contentera ici de revenir sur la métaphore filée des derniers § : outre le décalage burlesque qui fonde l'analogie, la féminisation et l'érotisation outrancière des locomotives portent la figure vers la plaisanterie :

— érotisation préparée par la métaphore plaisamment emphatisée de la *fornication* (1.15-16), par la connotation familière de la dénomination (*la Crampton, l'Engerth*), qui évoque le mode de désignation de certaines femmes célèbres, actrices, cantatrices, voire courtisanes ;

— dans le développement de la figure, les **jeux sur le double sens** transmutent les locomotives en fantasme érotique : les syllepses et les connotations inscrivent en filigrane un tout autre registre, celui du réalisme trivial.

→ L'outrance de l'image vire, pour Des Esseintes, au délire de l'imagination, et pour le lecteur, à la (dé)mystification humoristique – non sans déplacer le sens du triomphe de l'artifice sur la nature.

Conclusion

La structure énonciative affecte ainsi la portée des procédés mis en œuvre au service de l'éloge et du blâme dans ce passage : celui-ci paraît offrir au lecteur une « démonstration » en acte des pouvoirs de l'*artifice* rhétorique, dans une célébration tout à la fois engagée et distanciée par l'ironie du narrateur.

RAPPORTS D'ORAL

ÉPREUVE DE LEÇON : L'EXPLICATION DE TEXTE

Rapport présenté par Alain BRUNN

L'épreuve d'explication de texte constitue l'une des deux parties de la leçon, dont elle représente jusqu'aux trois quarts de la durée, et dont elle détermine la note pour une part majeure du résultat total : c'est dire son importance, directement liée à son rôle central dans la pratique de l'enseignant face à sa classe et qu'atteste le titre même de « leçon », revendication d'exigence scientifique comme de clarté pédagogique. La nouvelle définition des épreuves du CAPES fait donc le choix d'un exercice ambitieux dans la réflexion qu'il engage mais également tourné vers l'activité d'enseignement du futur professeur de Lettres.

Avant de revenir sur les attendus de l'exercice, il convient de préciser le déroulement de l'épreuve afin de permettre aux futurs candidats de s'y préparer au mieux : aussi ce rapport se veut-il l'expression des vœux et des conseils de la totalité du jury, que nous remercions ici pour son aide et ses indications dans la préparation de cette synthèse ; de même conseillons-nous vivement aux futurs candidats au CAPES de Lettres Modernes de ne pas hésiter à se rapporter aux rapports des années précédentes : si le concours a été remanié, il poursuit la tradition d'exigence et d'excellence sur laquelle ces rapports, disponibles en ligne, donnent des renseignements indispensables, notamment en ce qui nous concerne pour l'épreuve d'explication française dont la leçon est l'héritière directe. Précisons donc d'abord ce qui change dans la forme de l'épreuve, avant de rejoindre ces rapports précédents quant au sens et à l'importance de l'exercice.

1. Le déroulement de l'épreuve

- On propose au candidat de choisir un **sujet** entre plusieurs enveloppes qui contiennent chacune deux livres ; il s'agit en général d'œuvres complètes, parfois d'anthologies (que les candidats n'hésitent donc pas à parcourir ces ouvrages pour éviter telle ou telle bévue dans la présentation de leur passage) ; elles représentent les textes littéraires français canoniques et divers qu'un futur professeur peut être amené à travailler dans sa pratique pédagogique, de Rabelais à Claude Simon, de Montaigne à Koltès, en passant par Mme de Lafayette, Pascal, Molière, La Fontaine, Marivaux, Laclot, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Hugo, Musset, Stendhal, Verlaine, Rimbaud : la liste ne saurait être exhaustive, mais elle ne devrait réserver, pour des candidats qui préparent le concours avec sérieux, aucune véritable surprise. Il n'est bien sûr pas indispensable de connaître de façon détaillée le texte (ou l'auteur) choisi (le jury ne s'attend pas nécessairement à trouver face à lui un spécialiste des *Dieux ont soif* d'Anatole France) : pour autant, aucun ne semble devoir être totalement ignoré ; certains semblent même devoir être bien connus. La première et la meilleure des préparations au CAPES est donc de lire encore et toujours les textes qui constituent l'histoire littéraire française, pour les garder clairement présents à l'esprit : se réfugier derrière l'ancienneté d'une lecture n'est jamais un argument convaincant – surtout avec un temps de préparation long, qui permet de sillonner à nouveau rapidement l'œuvre et son paratexte. L'enveloppe une fois sélectionnée, le candidat doit choisir entre les deux passages proposés, indiqués sur un billet qui comporte aussi, pour chacun d'entre eux, la question de grammaire que le candidat est invité à traiter avant ou après son explication de texte. Il conserve les deux livres pendant les trois heures de

préparation de l'épreuve, et son choix n'est définitif que lorsque le jury reçoit le billet qu'il a signé et sur lequel il indique le sujet choisi. C'est dire que ce choix gagne à être positif, inspiré par la lecture des textes : bien souvent, se décider pour un texte (parce qu'il paraît plus connu) pour éviter l'autre (parce qu'on l'ignore) ne conduit pas à un résultat probant ; plus encore, le fait d'avoir déjà entendu un cours sur tel passage canonique n'est en rien la garantie de réussir l'exercice, si ce cours vient hanter l'explication du candidat comme un spectre étranger resurgi du passé : c'est une explication personnelle que souhaite entendre le jury, non la récitation maladroite d'un savoir mal approprié... Que les candidats aient donc le courage de se lancer sur des textes qui leur soient moins familiers, s'ils pensent les entendre davantage, et pouvoir mieux les faire entendre : choisir sans préjugé est l'une des conditions de réussite de l'exercice, comme ce sera ensuite l'une des qualités attendues de l'enseignant que de savoir construire son cours au mieux, en fonction assurément d'une certaine demande (les programmes au premier chef), mais aussi de ses propres qualités de lecteur, de ses goûts ou de ses inclinations : on enseigne à partir de ce que l'on sait, mais aussi de ce que l'on aime – ou de ce que l'on peut aimer. Précisons enfin que chaque enveloppe proposée par le jury offre un choix véritable, puisque chacune contient des ouvrages de genre et de siècle différents ; chacun de ces textes est court, autour d'une vingtaine ou d'une trentaine de lignes ou de vers – parfois moins, comme lorsqu'il s'agit d'un sonnet, parfois plus, lorsque le découpage ainsi proposé facilite aux yeux du jury l'interprétation ou dans l'explication de textes de théâtre.

- Le temps de **préparation** est de trois heures. Le candidat utilise comme il l'entend cette durée, mais son importance autorise chez le jury l'attente d'une explication approfondie du texte, comme d'une véritable leçon de grammaire : il ne saura donc accepter d'entendre que le candidat n'a pas eu le temps de préparer cette dernière ou d'examiner complètement le texte proposé. Il faut organiser au mieux son temps de travail pour ne pas collectionner les observations relatives au début du texte au détriment de sa fin. Signalons également que le jury met à la disposition des candidats divers usuels lui permettant de préciser tel terme ou telle référence : les candidats sont invités à s'en servir de façon avisée – non pas pour ânonner avec pesanteur telle ou telle évidence lexicographique, mais bien pour clarifier, comme il sera amené à le faire devant une classe, tel ou tel moment du texte (de la même façon, l'édition proposée peut offrir un glossaire utile à la compréhension du texte : il est donc bon de prendre le temps de la parcourir). Que la panique ne trouble pas alors les capacités de lecture, comme cette candidate qui, troublée par *la claque* qui assiste à l'apparition de Nana sur scène, la masculinisa en *un* claque : une recherche plus attentive aurait sans doute permis d'éviter cette erreur – encore qu'elle soit, en un tel contexte, paradoxalement heureuse !
- Cette préparation achevée, le candidat est conduit devant la salle où se déroule l'épreuve : il attend que l'un des trois membres du jury qui va l'entendre le fasse entrer, vérifie son identité, et que la présidente ou le président de cette commission l'invite à présenter sa **leçon**. Ce jury, est-il besoin de le préciser, est bienveillant et tout à fait capable de comprendre l'émotion qui peut troubler certains candidats au début de leur prestation. Sa courtoisie invite naturellement le candidat à faire montre d'une attitude également respectueuse, ce qui exclut de s'allonger à moitié sur son bureau pour présenter son exposé et répondre aux questions posées, de reprendre une gorgée d'eau toutes les trois phrases, de faire preuve d'agressivité ou de prétention dans la performance proposée. Le concours sélectionne des étudiants capables d'assumer, quelques semaines seulement après ces épreuves, les fonctions dévolues à un enseignant, c'est-à-dire à un représentant de l'institution qu'est l'Éducation Nationale : sans aller jusqu'à « se transforme[r] et se transsubstantie[r] en autant de nouvelles figures, et de nouveaux êtres » qu'on tente de concourir, sans aller jusqu'à « se prélate[r] jusques au foie et aux intestins », il importe, comme l'écrit Montaigne, de « jouer dûment [son] rôle », en étant bien conscient qu'il s'agit d'un rôle dont la civilité – de part et d'autre du bureau – est

assurément une composante essentielle. Le candidat dispose au maximum de quarante minutes pour la totalité de la leçon, grammaire et explication, dans l'ordre qu'il souhaite, après quoi, qu'il ait fini ou non, et par souci d'équité entre les différents candidats, il est prié de sortir ; cela semble conduire, si l'on veut conserver un temps raisonnable pour la question de grammaire, à ne pas passer plus d'une demi-heure dans l'explication ; pour autant, le candidat ne doit pas utiliser nécessairement tout ce temps : le jury a entendu certaines belles explications qui ne dureraient pas plus de vingt-cinq minutes ; répéter la même idée pour occuper toute une demi-heure n'est en rien gage de réussite et la longueur du temps de préparation (trois heures pour la grammaire et l'explication, qui peuvent se répartir en une heure pour la première et deux heures pour la seconde) est là pour permettre à la réflexion du candidat d'aboutir, non pour le conduire à proposer un exposé redondant et interminable. En revanche, il semble difficile de satisfaire aux attentes d'un examen précis et détaillé du texte en quinze ou vingt minutes seulement. Le candidat est donc invité à organiser son temps avec précision et rigueur, pour tirer le meilleur parti du cadre qui lui est offert.

- Le candidat sort ensuite quelques minutes, le temps pour le jury de déterminer une première note (la *note plancher*), en dessous de laquelle il ne descendra pas, et d'envisager la conduite de la fin de l'épreuve. C'est cette note que l'**entretien**, qui commence lorsque le candidat est invité à revenir se présenter devant le jury, vise à améliorer. Il porte sur la question de grammaire et sur l'explication, dans cet ordre ou dans l'ordre inverse. Il s'agit pour le jury de bonifier ce qu'il a une première fois évalué, en clarifiant certains points trop peu précisés dans l'explication, en invitant le candidat à détailler davantage tel raisonnement trop rapidement esquissé, ou en revenant, parfois pour se corriger, sur tel ou tel point de sa démonstration. Il ne s'agit en aucun cas pour le jury de placer le candidat dans une position difficile ; au contraire, il est là pour l'inviter à reprendre à nouveaux frais tel ou tel aspect du texte qu'il aurait maladroitement mis en perspective : dans ces circonstances, la capacité d'un étudiant à entendre l'hésitation, voire l'objection du jury, et à rectifier les choses ou à se corriger n'aggravent en rien son cas – ce que n'a pas parvenu à faire telle candidate déployant des trésors d'ingéniosité pour justifier l'idée mise en cause par le jury selon laquelle le personnage du *Neveu de Rameau* jouait vraiment du violon ; c'est au contraire le signe d'une qualité profonde et profondément nécessaire à un enseignant que de maîtriser assez son savoir et sa réflexion pour pouvoir les ajuster à la réflexion de ses interlocuteurs, plutôt que de s'enfermer dans une autorité prétendue qui tournerait alors à vide, voire dans un énigmatique ou épuisé silence (auquel le professeur confronté à une classe ne pourra guère recourir !) : cette capacité à dialoguer, nécessaire dès lors que l'enseignement n'est pas réductible à une parole magistrale, fait intégralement partie des capacités requises chez un futur professeur. Mais ces rectifications, pour être satisfaisantes, doivent être réfléchies et motivées : on évitera la palinodie craintive, comme la navigation à courte vue pour deviner ce que le jury est supposé attendre.
- L'épreuve, dans son déroulement entier – délibération du jury comprise –, ne peut excéder **une heure**.

2. Les enjeux de l'épreuve

Une épreuve orale : de futurs professeurs

C'est naturellement par son **expression orale** que le candidat au CAPES de Lettres Modernes doit d'abord témoigner des qualités qui feront de lui un professeur de français à part entière : si l'exercice ne consiste pas en une lecture à haute voix d'une préparation intégralement rédigée – trop nombreux ont été les candidats qui ne pouvaient se détacher de leurs notes, le temps de préparation ayant été à mauvais escient employé à tout écrire, au point de parfois trébucher lorsqu'ils ne parvenaient plus à se relire –, il convient d'éviter les formulations

familiales ou incorrectes (on prohibera le « comme quoi » cher pourtant à la narration du *Barrage contre le Pacifique*, comme les trop souvent entendus « on va dire », « ben... », « ouais... ») ; l'exercice au contraire doit démontrer la capacité du candidat à tenir un discours intelligible, précis, rigoureux, pourquoi pas élégant. Un tel idéal se traduit à la fois par un lexique riche – on sait gré aux candidats qui savent dépasser la trop sommaire opposition du « péjoratif » et du « mélioratif » (est-il vraiment possible de dire comme tel candidat interrogé sur Corneille que « Médée est une figure péjorative de la mythologie » ?) – et par une syntaxe irréprochable : le futur professeur de Lettres, qui sinon lui ?, doit pouvoir maîtriser des constructions complexes mais claires (l'interrogative indirecte semble une de ces constructions courantes non toujours dominées), jusque dans le détail de la prononciation (le futur candidat veillera aux liaisons dangereuses où s'atteste une certaine méconnaissance orthographique, notamment pour les marques du pluriel – « *vingt-z-occurrences »). Le candidat sera donc attentif à éviter les néologismes (« l'ironie *socratienne » ne permet pas de briller devant le jury), comme les tournures mal maîtrisées (le sens de *mettre en exergue* mériterait souvent d'être revu, le verbe *appuyer* est souvent pris pour un synonyme d'*intensifier*), ainsi qu'à écartier toute trace de désinvolture dans sa formulation : ce n'est pas au jury de faire le travail, comme le supposait l'emploi d'*etc.* chez cette candidate qui notait que « Nerval est enclin à la lamentation, à la mélancolie, etc. »

Aussi bien convient-il d'éviter toute tentation de jargonner mécaniquement ; si les Lettres, comme toute discipline, ne peuvent se passer d'outils spécifiques et d'un langage spécialisé, cela ne doit pas pour autant faire du discours des professeurs de Lettres un langage séparé de la langue commune. C'est la langue de l'honnête homme, précise sans être affectée, savante sans être pédante, qu'il convient ainsi d'assumer, en l'adossant à la fois à des connaissances fermes et à une souplesse du raisonnement qui feront l'efficacité pédagogique du futur professeur et constitueront un vrai point de repère pour ses élèves.

Un moment de la leçon, tout particulièrement, doit manifester ces qualités de diction : il s'agit de la **lecture du texte** à expliquer, assurément l'un des moments fondamentaux de l'exercice. Le professeur de Lettres, dès lors qu'il unit dans sa pratique enseignement de la langue et étude du fait littéraire, se doit de donner vie devant sa classe aux textes littéraires, en les lisant et en apprenant ses élèves à les lire : il s'agit donc de les faire entendre, dans tous les sens possibles de l'expression. Que le candidat soit troublé est naturel, mais que cela l'empêche de faire résonner le texte pose évidemment problème : comment, une fois devenu enseignant, fera-t-il comprendre l'énergie du *Pantagruel*, la tension d'une scène racinienne, la mélancolie d'un Chateaubriand auprès de ses élèves ? La littérature n'est pas affaire que d'intelligence mais saisit aussi au plus intime et il faut sans doute passer par cette présence personnelle pour que l'intelligence puisse avoir sa part. On sera aussi attentif, quand le texte à lire est versifié, à marquer les vers et à ne pas les enchaîner comme si le texte était en prose, et plus généralement aux règles de la prosodie, au décompte syllabique qui permet le fonctionnement du texte (faire d'un décasyllabe un octosyllabe, ou d'un alexandrin un hendécasyllabe – deux erreurs commises sur des poèmes de Ronsard –, ne permet assurément pas de rendre compte de la musicalité du texte examiné). Au-delà du seul moment de la lecture, le jury souligne que la connaissance de la prosodie et de l'accentuation française, comme des règles qui déterminent tel ou tel genre poétique (le sonnet par exemple, mais pas seulement), font partie des choses que tout candidat au CAPES de Lettres Modernes se doit de maîtriser : trop souvent cette année, un certain flou a été constaté dans ces éléments pourtant fondamentaux (le candidat se reportera avec profit au *Dictionnaire de poétique* de Michèle Aquien, au Livre de Poche, pour clarifier les concepts qui lui font défaut).

Tenue, précision, correction de la parole orale, autant d'impératifs à respecter pour le futur enseignant, le temps de l'exercice avant de les incarner dans l'exercice du métier.

Une épreuve de culture littéraire : de futurs experts

La correction de l'expression, cependant, ne définit pas à elle seule l'enseignant de Lettres ; celui-ci doit aussi faire la preuve d'une culture littéraire vaste et solide, dans laquelle l'épreuve d'explication de texte vient puiser. Pour autant il ne saurait s'agir, dans le cadre de cette épreuve, de déployer des connaissances désordonnées ; l'exercice n'est pas un contrôle de connaissances et commencer l'introduction par quelques généralités sur tel mouvement littéraire, tel siècle, tel genre n'est pas une voie sûre ; en cet endroit de l'exercice comme en tout autre, il faut fuir le flou qui mène à de fâcheuses erreurs (ainsi de cet étudiant qui commença son exposé par ailleurs satisfaisant sur *Le Mariage de Figaro* en affirmant que le XVIII^e siècle est un temps de déclin pour le théâtre français) : mieux vaut toujours sélectionner des éléments plus précis. Le jury a particulièrement apprécié cette année la richesse de certaines références, comme lorsqu'un exposé a su mobiliser, pour mettre en perspective le *Soulier de Satin*, sa mise en scène par Vitez. À l'inverse, il déplore certaines méconnaissances étonnantes, notamment pour ce qui relève des humanités ; pour être de Lettres Modernes, ce CAPES ne devrait pas permettre de considérer que Pétrarque est un poète latin, ou que « carpe diem » signifie « en profiter un maximum »... de même qu'il est curieux de prétendre devenir professeur de Lettres en affirmant que « la grammaire n'est pas [s]on fort ! »

Le candidat doit donc être capable de mobiliser avec précision des connaissances variées, et parmi elles tout d'abord une vraie maîtrise de l'histoire littéraire : pouvoir définir le classicisme sans le réduire à des clichés ou à des termes vagues, pouvoir situer Rousseau dans son siècle – et le cas échéant faire apparaître les ambiguïtés et les équivoques d'une catégorie comme le « pré-romantisme », qui construit l'histoire littéraire par la fin –, deux exemples de rapport réfléchi à un savoir véritablement mis en œuvre qui ont contribué à pleinement qualifier les candidats qui ont su procéder ainsi (et disqualifier celui qui présenta Jean-Jacques comme « un humaniste qui a écrit des textes romantiques ») ; à l'inverse, la méconnaissance de la poésie baroque et de son utilisation du macabre ne permet pas de clarifier les références intertextuelles à l'œuvre dans « Une Charogne » de Baudelaire. Pour cette raison, on ne saurait trop conseiller la fréquentation d'anthologies littéraires (par exemple l'indépassée série *Littératures* dirigée par H. Mitterand, chez Nathan, en cinq volumes), comme d'histoires littéraires (*L'Histoire de la France littéraire*, aux PUF, en trois volumes, ou *La Littérature française*, chez Gallimard-folio, en deux volumes), enfin d'ouvrages synthétisant les connaissances à partir desquelles le candidat peut être amené à réfléchir et travailler (par exemple le *Dictionnaire du littéraire*, aux PUF).

Une épreuve personnelle : de l'étudiant à l'enseignant

C'est sur ce point que l'on souhaiterait finir cette rapide présentation des différentes qualités attendues d'un candidat au CAPES, telles qu'il lui est possible de les manifester à travers l'exercice de l'explication de textes. Loin de constituer un examen, le CAPES de Lettres Modernes est un concours de recrutement qui permet de voir si l'étudiant est désormais capable de devenir un maître, c'est-à-dire de construire lui-même son savoir au lieu de le recevoir ; en ce sens, le concours fait plus que vérifier certaines connaissances : il vise à établir que le candidat est dorénavant dans un rapport d'**appropriation** telle de son savoir qu'il peut fonder lui-même sa réflexion, en inventant lui-même son art de lire. Dans cette mesure, il est tout à fait essentiel de s'engager dans son explication pour la porter pleinement soi-même : celui qui explique un texte, pas plus que l'enseignant qui fait cours, ne saurait donner l'impression d'être le sujet d'une expérience de ventriloquie : c'est au contraire une parole vive et forte qu'il faut faire entendre. L'impression, parfois, d'entendre trop fortement l'écho d'un cours précédemment suivi par l'étudiant laisse toujours au jury une impression mélangée, à la fois la satisfaction de voir à l'œuvre le mécanisme de la transmission auquel le futur enseignant devra à son tour participer, et un certain scepticisme face à la réduction de la transmission à la répétition. Le savoir doit nourrir la réflexion et l'explication, il ne saurait s'y substituer. Répétons-le : un cours se fabrique, se construit, s'invente, et cette capacité de création est l'une des qualités du futur enseignant que valorise un concours comme le CAPES.

3. Les écueils de l'épreuve

Outre les défauts les plus évidents, qui font sortir l'exercice de son cadre défini (explication balbutiante et trop courte, contresens massif sur le passage proposé, évocation à distance du texte littéraire qui le transforme en prétexte et l'exercice en spéculation générale, lecture sans enjeu...), certains gestes interprétatifs doivent être surveillés pour éviter de verser dans des travers où se perdent l'intérêt et l'efficacité de l'exercice ; nous invitons donc les candidats à prendre du recul sur leur propre démarche pour bien vérifier qu'ils ne sont pas victimes de tel ou tel tic herméneutique oublieux du seul souci d'expliquer un texte, mieux, ce texte précisément et plutôt que tout autre.

La paraphrase

S'il convient de reconduire la distinction traditionnelle entre le propos d'un texte – le discours qu'il exhibe – et sa signification – jamais réductible au premier dans un texte littéraire, sans quoi l'exercice même de l'explication perdrait tout enjeu et tout intérêt –, il ne faut pas pour autant exclure d'office toute part de paraphrase dans l'explication ; avant même de faire apparaître aux yeux des élèves l'intérêt d'un texte, il convient d'en expliciter le sens littéral : on ne saurait exclure la lettre, sans quoi l'esprit risque bien lui aussi de disparaître. Le mouvement de l'explication tend vers la signification, mais sans oublier le texte ; il faut donc que l'exercice commence par le sens premier : la paraphrase, présente pour être dépassée, constitue bien une étape nécessaire dans la logique de l'exercice scolaire d'explication de texte. Aussi est-il nécessaire, et souvent même urgent, d'expliquer le premier niveau sur lequel fonctionne le texte : la juste méthodologie de l'exercice l'exige, qui veut qu'on ne puisse interroger le texte qu'après l'avoir ressaisi synthétiquement, sous peine de basculer dans un questionnement narcissique et stérile, comme l'exige aussi le souci pédagogique de la transmission qui doit animer de futurs enseignants : comment assurer la vie du texte dans une classe de collège ou de lycée si l'on n'est pas capable d'en expliciter la référence, le premier plan de signification ? Ainsi, quelle portée donner à une analyse de « L'Amour par terre » des *Fêtes galantes* lorsque le lecteur ne dit jamais – et semble découvrir au moment de l'entretien – que Verlaine évoque la chute au fond d'un parc d'une statue de Cupidon, brisée en mille morceaux par le vent qui l'a jetée « par terre » ? Comment entendre une explication subtile et méta-poétique des dernières strophes du « Cimetière marin » de Paul Valéry lorsqu'elle ignore que le mouvement réamorcé contre Zénon conduit d'abord à plonger dans la Méditerranée ? Ce dernier exemple est d'autant plus intéressant qu'il indique assez la limite *textuelle* de l'explicitation : si l'on n'attend pas du candidat qu'il connaisse le cimetière de Sète et les détails de la carrière poétique de Paul Valéry, on doit exiger de lui qu'il puisse élucider la situation de parole du sujet lyrique – et la façon dont il renoue avec une sensualité, une connaissance intime et érotique du monde affirmées par le poème. Il convient donc d'élucider avant d'interpréter, sans oublier d'interpréter donc, mais sans non plus interpréter immédiatement : l'élucidation reste la condition d'une interprétation réussie. Celle-ci cependant ne doit pas conduire les candidats à se focaliser sur le contenu informatif des passages proposés : leur textualité doit rester au centre de la réflexion. Précisons enfin que clarifier la lettre du texte n'est pas le réduire à un propos univoque, à un hypothétique « message » que voudrait « faire passer » l'auteur ; il serait bon, au contraire, de renoncer à de telles représentations de la littérature qui appauvrissent la réflexion des candidats.

L'illusion référentielle

Cette élucidation, nécessaire, ne va cependant pas sans danger : elle risque en effet de conduire le candidat à s'immobiliser dans une contemplation fascinée du texte, qui le pousse à décrire le texte plutôt qu'à l'expliquer. Précisons donc les choses : la nécessité de paraphraser doit s'accompagner d'une conscience profonde de ce que cette paraphrase a d'à la fois nécessaire et insuffisant. Aussi le candidat ne peut-il jamais faire l'économie d'une interrogation de la logique à l'œuvre derrière les éléments dont il est amené à relever la présence : de ce point de

vue, on rappellera combien la psychologie – fût-ce dans une pièce de théâtre, ou dans un roman d'analyse – n'est jamais le dernier mot, l'explication véritable des actions évoquées par une fable : une erreur fréquente conduit bien à expliquer les actions par les caractères, quand ces caractères sont tout autant que ces actions (Aristote le disait déjà dans sa *Poétique*) des éléments également construits par le poète... Pour analyser la lettre XXVII des *Liaisons dangereuses*, il ne suffit pas de répéter que le romancier mène une fine analyse psychologique du caractère de Cécile (sans que jamais d'ailleurs la candidate ne prenne le temps de définir ce supposé caractère de Cécile), ce qui suppose que Cécile existe comme un être psychologique et confond donc le roman avec le réel ; il faut au contraire montrer comment la progressive détermination d'un certain caractère d'innocence inquiète permet à l'échange des lettres de se régler, à la fois parce que les échanges épistolaires (et leur duplicité) trouvent une motivation dans la naïveté curieuse de la jeune femme, et parce qu'à travers cette naïveté c'est bien une réflexion poétique sur les liens réciproques entre sentiment amoureux et expression de ce sentiment (par le biais de l'écriture épistolaire) qui se noue. Dégager un schéma d'interprétation, c'est donc parvenir à percevoir le texte comme texte, non pas comme une réalité à constater mais bien comme une œuvre au sens fort qu'a ce terme, une création complexe.

L'explication en trompe-l'œil

Telle serait donc la condition d'une bonne explication de texte : rester conscient du statut particulier de l'objet à expliquer, et de la possibilité qu'il offre de s'installer en son sein, d'« ouvrir le livre », ce « silène » pour y découvrir la « drogue » cachée, si l'on veut le dire avec les mots de Rabelais dans le prologue du *Gargantua*. Expliquer le texte, ce n'est donc pas le remplacer par son propre discours, mais s'y installer et accepter de l'écouter avec une totale ouverture d'esprit. Pour autant, il ne saurait être question de renoncer à l'expliquer, à en déplier les différentes significations : le texte ne parle pas tout seul, et le résumer, ou même en expliciter certains implicites ne permet pas mieux qu'une explication en trompe-l'œil, puisqu'il s'agit encore, et peut-être surtout, d'expliquer la signification de ces implicites. Si Chimène accepte de parler à Rodrigue lorsqu'il vient, dans la quatrième scène du troisième acte du *Cid*, ce ne peut être parce qu'elle éprouve pour lui tel ou tel sentiment : c'est le sens qu'il y a à représenter tel ou tel acte, et par là tel ou tel sentiment, qu'il faut questionner. Pour éviter l'explication en trompe-l'œil, qui oublie finalement d'interroger le texte comme texte, il faut impérativement que le candidat accepte de se plier au texte sans pourtant le prendre pour plus qu'un texte.

Pour autant, expliquer le texte n'est pas le réduire, ni à un enchaînement de figures, ni à une succession d'idées, ni même à l'articulation d'une thèse et de ses arguments ; de ce point de vue, une description myope du texte, qui refuse d'entendre ce qu'il peut dire du réel, est tout aussi oublieuse de l'exercice et de son sens que le fait de confondre le texte avec ce réel. Pour simplifier, ce n'est pas parce que le texte n'est pas le réel qu'il ne dit rien du réel. Comment ignorer, si l'on veut bien reprendre l'exemple précédent, que la confrontation de Chimène et de Rodrigue interroge à la fois ce qu'est l'amour et ce qu'est l'héroïsme ? Faire du « je ne te hais point » une litote, de façon mécanique, n'est pas seulement discutable ; c'est insuffisant dès lors que la réduction à une figure de rhétorique congédie toute réflexion sur la représentation du sentiment amoureux et sa diction d'une part (si l'on prend seulement la formule pour une litote), ou sur la revendication par Chimène d'un héroïsme égal à celui de Rodrigue (dès lors que l'on ne se satisfait pas de cette lecture figurale de l'expression). Mais pour autant, la scène ne tient pas sur ces thèmes un discours théorique, philosophique : elle les met en jeu par ses moyens propres, puisqu'elle les convertit en enjeux dramatiques ; c'est alors cette conversion dont il faut rendre compte pour tenir ensemble la forme théâtrale et le fond galant de la scène, cette intrication d'un propos et d'une mise en scène.

Le texte prétexte

Précisons un dernier point : parce que, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'écrire, l'exercice n'est pas un contrôle de connaissances, le texte ne peut être considéré comme un prétexte permettant de mettre en application certains objets d'étude, certains outils techniques, certains concepts opératoires qui permettent de définir les programmes que les futurs professeurs seront amenés à enseigner. Les outils n'ont jamais été que des outils : ils sont les indispensables moyens du lecteur pour ouvrir le livre, et non le gain à tirer de ce livre. L'argumentation n'est pas, ainsi, la fin visée par telle scène théâtrale, ou par telle lettre persane : elle en est un aspect, un des plans de réalisation, mais c'est bien ce texte qu'il s'agit d'entendre. L'expliquer n'a pas pour fin de comprendre les mécanismes de l'argumentation, pas plus qu'une scène du *Cid* ne s'explique par l'établissement des caractéristiques du registre tragique : celui-ci est l'un des outils de la problématisation de la scène, et non la solution de cette problématisation ; nécessaires pour éviter les études intuitives, fondées sur des sensations (« on a l'impression que... »), ces instruments d'analyse ne peuvent se substituer à une réflexion sur le texte. Les Lettres, comme toute discipline, requièrent un langage technique, un jargon pourrait-on écrire : mais cette technicité est le moyen et non la fin pour qui veut comprendre comment fonctionne le texte. Aussi ne sert-il à rien de faire le relevé exhaustif des figures mobilisées par un texte, si ce relevé n'est pas mis au service d'une réflexion sur l'intention de l'œuvre, pour reprendre un concept développé par Umberto Eco : la mode semblait cette année aux hypotypes, au point de les voir parfois dans toute description, mais le fait de nommer telle figure ne constitue en rien une explication, et il serait bon, avant de se précipiter sur le *Gradus*, que les étudiants préparatoires prennent le temps de réfléchir à l'intérêt même qu'il y a dans une formulation figurée. Signaler une figure ne sert pas l'explication, si l'écart entre la diction figurée et la diction directe n'est pas au cœur de l'interrogation menée par le candidat. En un mot, si les outils techniques sont nécessaires, ils ne sont jamais suffisants – précisons enfin qu'une catégorie comme le « champ lexical », bien sommaire, est souvent d'une productivité faible et, à ce titre, à éviter.

Qu'il nous soit permis pour résumer notre propos de reprendre les belles phrases de Marie Depussé dans *Qu'est-ce qu'on garde ?* :

« Dans l'explication de textes il s'agit de cela : s'assujettir, en se faisant violence, à un texte écrit par un autre. Proférer les paroles sourdes qui s'entassent confusément en nous à la lecture, les amener au jour, "s'en expliquer". C'est une chose, même si on la pratique depuis des années, d'une extraordinaire violence.

Parce que, sauf esquives, elle force à se tenir au pied du mur de la lettre. »

4. Le sens de l'exercice

Quel sens, alors, y a-t-il à expliquer un texte ? Comment comprendre les enjeux de ce geste critique ? Avant de préciser certaines modalités pratiques de l'exercice, qu'il nous soit permis d'inviter les futurs enseignants à s'interroger sur la pratique de la littérature que définit l'explication de texte, pour mieux déterminer le rôle qu'ils auront à jouer dans une telle opération par laquelle vit, plutôt que se maintient, une littérature.

Au-delà de l'admiration

Il ne saurait s'agir d'abord, comme l'indique Michel Charles au début de son *Introduction à l'étude des textes*, d'en rester au simple « discours de "goûteur" », « séducteur » et « séduit », qui se borne à faire apprécier le texte, à en faire admirer la beauté et la grâce, comme si celles-ci étaient des faits simples et objectifs faits qui réduisaient à néant toute réflexion. S'il faut bien faire vivre le texte, manifester – et pas seulement dans la lecture – ce qu'il a de fort et de présent, ce qui motive sa persistance (au-delà de l'impératif scolaire, ou professionnel, qui l'autorise institutionnellement en le mettant au programme d'une classe, ou

d'une épreuve de concours), l'explication ne peut s'épuiser dans cette admiration dont il faut bien constater qu'elle est parfois le cache-misère d'une absence de connaissance ou de réflexion. Du reste, l'admiration véritable que l'on peut marquer face à un texte participe bien d'une claire compréhension de son fonctionnement, d'une diction précise de ce qu'il parvient à réaliser qu'aucun autre texte ne sait marquer ainsi. Transmettre le texte, c'est alors moins répéter sa grandeur qu'expliquer son intérêt. Expliquer un texte n'est pas en constater la grandeur, ni même en marquer la valeur : c'est permettre aux élèves bientôt, au jury lors du concours, une appropriation qui suppose un regard personnel sur lui.

Expliquer, c'est questionner

Aussi ne peut-on vraiment envisager d'explication du texte qui n'en soit aussi, et d'abord, une interrogation. Comprendre un texte, le faire comprendre aux élèves, c'est montrer comment il peut nouer des questionnements différents : comment s'inscrit-il dans l'histoire sociale et politique ? de façon thématifiée comme dans les *Châtiments* de Victor Hugo ? moins directement, dans le spectacle royal d'un souverain absolu pour l'*Iphigénie* de Racine ? Comment institue-t-il un certain public, le peuple du théâtre romantique, ou les cœurs singuliers des *Méditations poétiques* d'un Lamartine ? Comment répond-il aux contraintes poétiques, en déplaçant les frontières de la vraisemblance théâtrale dans le théâtre d'Ionesco ou en couronnant ironiquement l'apprentissage du héros éponyme dans la dernière page du *Bel-Ami* de Maupassant ? On voit par là l'exigence de savoir au cœur du CAPES de Lettres Modernes, qui exige des candidats capables de mobiliser leurs lectures, leurs connaissances, leur culture littéraire mais aussi artistique, historique ou philosophique : après le temps de spécialisation en quoi consiste fondamentalement l'exercice universitaire du Master, la préparation du CAPES, et sa sanction par un concours qui maintient, dans son ouverture programmatique même, l'attente d'une culture vaste, générale au meilleur sens du terme, soulignent que l'enseignant de Lettres ne peut assumer sa fonction sans une ouverture intellectuelle que le concours et sa préparation doivent permettre de compléter avant que le temps de l'enseignement ne commence.

Expliquer un texte, c'est ainsi adopter sur lui un regard capable de ne pas en figer la leçon, mais d'en faire entendre : la parole magistrale tient alors moins à un effet de ventriloquie qui ferait parler le professeur par la voix du texte, en déguisant son autorité institutionnelle sous le masque de l'autorité des livres, mais en une parole capable de dialoguer, d'interroger le texte pour montrer que, loin d'être figé, sa beauté et sa force résident dans sa capacité à répondre différemment à des sollicitations diverses.

5. La méthode de l'exercice

Les éléments qui suivent ne visent pas à constituer une grille dogmatique de l'exercice : ils visent au contraire à faire valoir que l'exercice répond dans son principe même à une logique et à montrer comment – par quelles procédures – cette logique peut en pratique se déployer à l'intérieur de l'exercice attendu. L'explication de texte doit ainsi savoir s'adapter au texte : son intelligence se mesurera à la capacité du candidat à régler sa démarche sur les exigences propres au passage proposé ; on ne rentre pas dans le mallarméen « Ses purs ongles très haut » comme dans la zolienne *Terre*, encore que l'un et l'autre textes soient publiés la même année...

Contextualiser

La première étape de l'explication consiste alors à donner au texte le contexte par rapport auquel il s'agit de le lire. Par rapport à quelles données le texte prend-il sens ? Si interpréter repose toujours sur une mise en relation, il convient de commencer par déterminer les termes mis en relation : comme l'ont appris les théories de la lecture de l'école de Constance, on ne lit jamais un texte sans l'inscrire dans un certain horizon, un certain répertoire qu'il s'agit de clarifier pour rendre clairement compte de la façon dont va se construire la lecture. Nombreux

sont les contextes pertinents pour lire un texte et il ne saurait s'agir de tous les lister ; il faut cependant décider lequel, lesquels seront les plus efficaces pour lire le texte proposé dans le cadre de l'exercice demandé. Ainsi on peut lire la dernière page de *Germinal* à la lumière du projet de Zola, qui vise à embrasser l'histoire d'un Empire s'effondrant progressivement sur lui-même ; ou à celle de l'itinéraire d'Étienne Lantier, tel que le prend en charge le roman ; ou encore comme la réponse à la première page, l'*explicit* redoublant l'*incipit* en l'inversant. Chacune de ces entrées crée une certaine lisibilité du texte ; sans être exclusives l'une de l'autre (au contraire), elles créent ainsi, chacune, une perspective de lecture particulière. De la même façon, la série 68 à 77 des *Maximes* de La Rochefoucauld peut être appréhendée depuis l'apparition d'une écriture discontinue dans la moralistique du second XVII^e siècle, qui fragmente les discours ; ou depuis la méfiance augustinienne à l'encontre de la passion, méfiance à laquelle se nourrit l'écriture du duc ; ou depuis l'autorité qui gît dans la maxime et où se convertit la grandeur déchue du pair de France. Là encore, expliquer le texte consiste d'abord à l'inscrire dans un contexte producteur de sens.

Synthétiser et analyser : du thème à son organisation

Cette première inscription opérée, il convient de synthétiser le propos du texte, d'indiquer – l'exigence est de logique, en même temps qu'elle construit la clarté de l'exposition – ce qu'il dit : quel est son thème, au sens presque musical du terme, quel motif choisit-il de déployer ? Il va de soi, à nouveau, que tout texte tisse plusieurs thèmes, et à nouveau l'opération vise à choisir le thème qui semble le principal, c'est-à-dire celui à partir duquel l'explication de texte pourra couvrir le texte de la façon la plus large possible.

Ce thème une fois déterminé, la lecture peut se préciser et le candidat peut regarder la façon dont le texte articule le thème : dans quel ordre, suivant quelles articulations le texte se déploie-t-il autour du motif considéré ? Il s'agit ici, pour tenir synthétiquement le passage, de parvenir à la fois à le regarder dans son ensemble (en déterminant son thème) et dans son détail (en dégageant sa structuration). On voit par là que l'étape de l'organisation du texte, loin d'être une obligation arbitraire et rhétorique, joue pleinement un rôle dans l'opération même d'explication du texte ; on saura donc gré aux candidats qui font valoir cette nécessité logique de construire un plan, et de ne pas annoncer mécaniquement « la » structure du passage en s'appuyant sur de capricieuses formules, « j'ai trouvé trois parties », « j'ai découpé le texte en trois parties », « il y a trois parties ». Cette organisation n'est pas une propriété du texte en soi : c'est une conséquence du geste même de lecture et d'explication auquel procède la leçon.

Interroger

Ces opérations engagées, vient le temps de la problématisation, étape nécessaire là encore à la bonne logique de l'exercice, car c'est à partir d'un questionnement précis que la lecture échappera le plus sûrement au piège de la paraphrase qui fait du propos du commentateur un ensemble redondant. Ce dont il s'agit alors de rendre compte, c'est la spécificité du passage envisagé, ce nœud à partir duquel sa lecture peut sans cesse se renouveler, la forme que prend sa complexité : la signification, autrement dit, que l'on peut donner à la façon particulière dont il dit ce qu'il dit, dont il traite son motif.

C'est donc la singularité du texte qu'il faut interroger – mais à partir d'une compréhension claire de son fonctionnement et des motifs topiques par rapport auxquels on choisit de le lire : le portrait de tel personnage des *Dieux ont soif* d'Anatole France a été indexé sans interrogation aux « *topoi* du portrait romanesque » qu'il eût été bienvenu de nommer, pour montrer que la laideur de la figure récusait au contraire ces *topoi* : la subversion d'une tradition d'écriture peut servir de point de départ à la problématisation ; mais celle-ci ne peut se borner à constater cette éventuelle subversion : il faut en interroger le sens. Ainsi, régler l'explication de la scène de bal de *La Princesse de Clèves* sur l'idée générale d'un renouvellement de la scène de première rencontre par Mme de Lafayette sans que les modèles renouvelés puissent être décrits précisément ou cités avec exactitude n'est guère satisfaisant. Selon le texte choisi, le contexte

choisi, l'organisation du thème dans le texte, le candidat est ainsi invité à construire précisément son interrogation, par exemple à partir d'enjeux poétiques et génériques, en s'attachant aux problèmes posés par le théâtre, le roman, la poésie ou la prose d'idées pour voir comment le passage considéré résout pratiquement ces problèmes théoriques (un certain manque de méthode semble caractériser à cet égard certains candidats, qui peuvent lire tout un poème sans faire aucune remarque concernant les rythmes ou les sonorités). Loin d'être un simple ornement rhétorique, la problématique, ferme et consistante, est la condition d'une explication réussie : en son absence, les remarques restent souvent bien plates et descriptives, nommant sans expliquer. Cette problématique n'est pas la thématique du passage : elle est le mode de fonctionnement particulier de cette thématique, la façon dont la traite, la développe le passage à partir de ses choix et enjeux formels ; elle doit nécessairement procéder d'une évaluation synthétique du passage, et demande de penser dans son ensemble tout le texte proposé.

Toute bonne idée ne fait cependant pas nécessairement une bonne problématique et la qualité de celle-ci s'évalue aussi à sa capacité à pouvoir être reposée précisément tout au long de l'étude du passage ; tel candidat, abordant dans *Manon Lescaut* la mort de l'héroïne, choisit de la lire comme une rédemption qui conduit à sacraliser la jeune femme : l'hypothèse trop peu nuancée, une considération trop lointaine du texte, sans observer assez précisément comment le texte, par telles figures, tels choix lexicaux, telle organisation syntaxique, met en question le manque de vertu de la jeune femme, ont échoué à faire de cette idée une problématique vraiment satisfaisante. En revanche, telle lecture subtile de « L'attente » de Goffette, tiré de *La Vie promise*, après avoir présenté la tradition historique dans laquelle le sonnet se situe, a interrogé avec finesse le fonctionnement particulier du temps à l'œuvre dans le texte pour montrer comment il s'écrivait contre une célébration de la présence, ce que les nombreuses remarques mobilisées par la lecture linéaire ont ensuite permis d'approfondir et préciser. On voit par là qu'il faut manifester le lien entre la problématique et ce qui la fonde : de ce point de vue, les candidats qui font mécaniquement suivre leur lecture du texte d'une question – parfois introduite par un « on peut se demander » qui accuse l'arbitraire de la question –, sans rendre compte de la démarche qui conduit à cette question ni donc expliquer ou justifier en rien leur problématique, ne peuvent satisfaire aux exigences de l'exercice, dont ils semblent présenter un bien décevant ersatz.

De là, on voit que les différentes étapes de l'introduction se présentent tout logiquement au candidat : après avoir situé le texte, c'est-à-dire fait apparaître le contexte (ou les principaux contextes) à l'intérieur duquel on choisira d'en construire la lecture, il faut en synthétiser le propos, avant de montrer comment ce propos est mis en œuvre dans le passage considéré ; alors, en interrogeant le pourquoi de ce « comment », le candidat peut en venir à formuler l'angle à partir duquel il choisira de réfléchir sur ce passage, ce qui peut se préciser à travers une ou deux hypothèses de lecture que le développement doit prendre en charge de façon plus détaillée et approfondie. Celles-ci nécessitent un certain engagement du candidat : il est là pour présenter une réflexion valide et non pour se « demander si l'on peut dire » telle ou telle chose.

C'est en effet le développement de l'explication qui doit ensuite permettre d'approfondir la problématique, en la vérifiant, la nuanciant et la précisant pour manifester au mieux son adéquation avec le texte ; il doit lui aussi répondre à cette exigence de lien propre à manifester le caractère démonstratif de l'exercice : rien n'est plus décevant qu'une succession de remarques juxtaposées à l'aide d'« ensuite », d'« aussi », d'« il y a » ou de « nous avons », qui enferment *ipso facto* le propos dans la description (cela s'accompagne souvent d'une inutile relecture du texte segment par segment au fil du développement : un tel procédé doit alerter le candidat sur le manque d'analyse à l'œuvre dans son travail)... Ce développement appelle ainsi une lecture fine et précise du texte, dont aucune particularité ne doit être laissée de côté, et sans cesse articulée à la réflexion menée. Si un plan de commentaire composé n'est pas interdit par l'exercice, les tentatives présentées cette année n'ont pas été concluantes et se résument la plupart du temps à une vague évocation thématique, à l'exemple de cette lecture du « Pont Mirabeau » d'Apollinaire articulée (si tant est que le terme convienne) en une succession modernité, amour, temps bien

peu satisfaisante. La prudence voudra donc que les candidats se méfient du commentaire composé qui les éloigne presque nécessairement de la lettre du texte, au risque de généralités fâcheuses.

Enfin, la conclusion vise à synthétiser cette lecture précise pour montrer comment la problématique d'abord annoncée s'est développée, et quels enjeux du texte elle a permis d'affronter de façon convaincante. La présence, à la fin de cette conclusion, d'un parallèle avec d'autres textes, si elle peut être utile, n'est en rien nécessaire, et mieux vaut ne pas ouvrir que faire une référence que rien n'appelle sinon une exigence rhétorique mal comprise : en la matière comme en toute autre, c'est la logique seule de l'explication qui doit déterminer les éléments mis en place par les candidats.

Parole exacte, mesurée et pertinente ; culture vaste et subtile ; maîtrise de la logique de l'exercice autant que de sa rhétorique : autant de qualités rencontrées cette année chez les meilleurs candidats, et qui feront d'eux, assurément, des enseignants qui seront appréciés par leur élèves comme ils l'ont été, le temps de l'épreuve, par leurs pairs.

ÉPREUVE DE LEÇON : LA QUESTION DE GRAMMAIRE

Rapport présenté par Gérard PETIT

1. Définition de l'épreuve : rappels et précisions

La question de grammaire à l'oral d'admission a vu sa définition profondément remaniée à partir la session 2011. Partant d'une identification non ciblée et sur séquence (le libellé stipulait : *Faites toutes les remarques grammaticales nécessaires sur la séquence...*), l'oral de Leçon s'est orienté vers une question de synthèse appuyée sur les occurrences du texte choisi par le candidat). Cet oral est défini par l'Arrêté du 28 décembre 2009, publié au Journal Officiel du 6 janvier 2010 :

« 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. »

Cette épreuve a connu sa première mise en œuvre à la session de 2011. Elle doit permettre au candidat d'exposer une question à partir de connaissances acquises, en organisant sa réflexion autour d'un plan, et d'un relevé d'occurrences classées.

L'une des nouveautés les plus manifestes de l'épreuve est son libellé : le billet de tirage, sur lequel figure les sujets comporte deux rubriques pour chaque oeuvre proposée : *Texte*, qui mentionne les références du texte à étudier et *Grammaire*, qui porte le libellé de la question, en relation avec le texte, soit :

« En vous appuyant sur les occurrences du texte / d'une partie du texte située..., vous étudierez... dans un développement organisé et référé aux programmes du collège / du lycée »

Autre différence par rapport aux sessions précédentes : il est demandé au candidat d'orienter son analyse en fonction d'un des deux grands niveaux qui structurent l'enseignement secondaire : le collège ou le lycée. Dans le premier cas, l'étude s'orientera vers la grammaire de phrase, dans le second vers la grammaire de texte, même si dans les programmes du lycée il n'est plus fait référence explicitement à la grammaire mais à l'étude de la langue, et que sont privilégiées notamment la cohésion textuelle et la grammaire d'énonciation. Cette disposition n'est pas sans influencer la nature des questions posées. Ainsi, certains thèmes intéressent davantage les programmes de collège du fait qu'ils requièrent préférentiellement une approche syntaxique (p.ex. les propositions subordonnées relatives, le mot *que*, les déterminants, etc.) ou morphosyntaxique (p.ex. les formes en *-ant*). D'autres impliquent une perception plus globale des enjeux du texte (p.ex. la reprise anaphorique, l'expression de l'ordre, les temps verbaux). Toutefois certaines questions peuvent se voir orientées vers l'un ou l'autre des deux niveaux en fonction de l'angle d'attaque souhaité : p.ex. l'étude des conjonctions de coordination en référence aux programmes du collège fera intervenir une réflexion sur la phrase complexe, la parataxe et la récursivité des groupes. Envisagée dans la perspective des programmes du lycée,

elle fera intervenir essentiellement des considérations sur la composante argumentative du texte, voire sur la progression thématique. Enfin, l'innovation constituée par la référence aux programmes du collège et du lycée éloigne la question de grammaire de son homologue de l'écrit, laquelle s'affirme comme un exercice universitaire. Il convient donc de ne pas confondre les deux statuts.

La durée de préparation de l'épreuve de leçon a été adaptée à cette nouvelle exigence puisqu'elle est passée de 2h les années précédentes à 3h dans la nouvelle configuration. Ajoutons que les modalités de présentation de l'exposé de grammaire ont évolué ainsi que sa pondération dans la notation de l'oral : le candidat dispose de 15 minutes (maximum) pour traiter la question devant son jury. En cas de dépassement de la durée impartie à une des deux composantes de l'épreuve (25 à 30 minutes pour l'explication de texte ; de 10 à 15 minutes pour l'analyse grammaticale, l'ensemble devant occuper 40 minutes) le candidat peut être interrompu par son jury.

L'ordre de présentation des questions est laissé à la liberté du candidat. Il est possible de commencer par la grammaire en particulier si la conduite et les conclusions de l'analyse contribueront à l'explication de texte. Comme dans le cas où l'explication de texte est choisie en premier, il est demandé au candidat de procéder à la lecture du texte avant de commencer son analyse.

L'exposé de grammaire ne constitue plus un « bonus » à la notation de l'épreuve, mais est pleinement intégré à celle-ci. De fait, selon les cas, la note de grammaire peut soit compenser largement celle d'explication de texte, soit la tirer vers le bas.

Les attentes du jury sont elles aussi spécifiques :

- (i) le candidat doit traiter la question qui lui est posée dans les cadres stricts de la grammaire et non pas proposer un exercice de didactique (de la grammaire), sous l'influence de l'intitulé de l'épreuve (Leçon), ni un échantillon du cours qu'il ferait devant une classe de lycée ou de collège. Le respect du cadre disciplinaire implique également que l'analyse ne s'oriente pas vers la stylistique, mais qu'elle s'appuie sur une démarche grammaticale ainsi que sur les notions utilisées dans ce domaine.

- (ii) autre exigence, déjà mentionnée l'an passé dans le rapport du jury : la problématisation. L'oral de grammaire n'est pas la récitation d'une leçon apprise dans des manuels. Le candidat doit certes apporter la preuve qu'il a assimilé des savoirs théoriques, mais également qu'il a su se les approprier intellectuellement. Il doit avoir une compréhension minimale des problématiques qui sont à la base des descriptions grammaticales, des difficultés que celles-ci rencontrent dans leur application, mais aussi dans l'illustration que peut en fournir tel ou tel texte. Ainsi, pour ne prendre que quelques exemples, affirmer qu'une proposition s'identifie par la présence d'un verbe conjugué ne peut être recevable que moyennant l'absence de prise en compte des infinitives et participiales. Pareillement, si l'on part du principe que la juxtaposition met en regard des séquences syntaxiques de même niveau, encore doit-on préciser que ce principe connaît des limites (subordination implicite), lesquelles interrogent la cohérence de la description grammaticale (s'appuie-t-elle sur l'observation de régularités formelles, sur l'interprétation de relations sémantiques, ou les deux à la fois ?). Les compléments du comparatif doivent-ils être traités comme de simples compléments ou bien des subordonnées elliptiques ? Les savoirs théoriques ne doivent pas être assimilés par ingestion relevant éventuellement du par cœur, mais par des lectures suivies et réfléchies. Certes une grammaire n'est pas un ouvrage qui « se lit » comme se lirait une oeuvre littéraire ou philosophique (quoique !). Culturellement les grammaires se rangent, à côté des dictionnaires et des atlas, dans la catégorie des textes que l'on consulte en fonction de tel besoin ponctuel. Partant du

principe que la question de grammaire est inscrite officiellement à l'oral de leçon, il convient que le candidat accepte d'entreprendre la démarche peu usuelle mais salubre de « lire de la grammaire » régulièrement et de se constituer des fiches. Lire de la grammaire implique de se référer non pas à un seul ouvrage, mais autant que possible à plusieurs, et les comparer. Certains sont volumineux, d'autres moins ; les uns sont d'une lecture plus aisée car moins technique que d'autres, plus synthétiques (mais aux analyses moins approfondies). Certaines grammaires, qui connaissent de nombreuses rééditions, ont étendu le champ de leur description à la langue tout entière, instituant ainsi une superposition stricte entre grammaire et linguistique. D'autres ont cessé d'être mises à jour depuis plus de dix ans mais continuent à circuler. S'il existe d'excellentes grammaires, il s'en trouve également dont on ne saurait trop recommander de s'éloigner. Toutes les grammaires ne se valent pas, certaines éclairant fréquemment les zones d'ombre laissées par d'autres. Il n'appartient pas au rapport officiel de conseiller un ou plusieurs titres. C'est aux divers préparateurs dans les universités et instituts universitaires qu'incombe cette tâche. Toutefois, une petite investigation révélera au candidat quels ouvrages reviennent dans les bibliographies et lesquels disposent d'une saillance particulière dans la préparation de l'épreuve. Il est à noter enfin que les savoirs requis pour la préparation de l'épreuve de grammaire ne doivent pas ignorer la terminologie grammaticale officielle, disponible sur internet¹ ;

- (iii) la démonstration que les savoirs acquis sont réellement maîtrisés peut être apportée par la méthode employée. Sans pour autant faire référence à telle école spécifique ou à un modèle théorique particulier, il est attendu que le candidat soit capable de manipuler les énoncés. Savoir commuter un mot ou une séquence par d'autres de même classe grammaticale, être capable de tester la mobilité d'un groupe dans les limites de la phrase, pouvoir remplacer une forme fléchie par une autre, etc. sont autant de tests qui ne requièrent pas de savoirs théoriques *a priori*, mais qui attestent que le candidat **comprend** ce qu'il **sait**, qu'il est capable de construire un raisonnement – même rudimentaire – et d'effectuer une démonstration appropriée à ce raisonnement. Le rapport du jury mentionnait en 2010 nombre de travers rencontrés dans la gestion des manipulations par les candidats. Il formulait par ailleurs des préconisations. On ne peut qu'y renvoyer le lecteur expressément.

La nouvelle configuration de l'épreuve de leçon, dont la durée globale reste d'une heure mais porte l'exposé initial du candidat à 40 minutes, impose un entretien de reprise plus bref que les années passées (20 minutes maximum pour les deux questions). L'exposé initial du candidat doit donc posséder une force de conviction plus grande. La clarté et la concision sont donc hautement recommandées, le propos comportant :

- une introduction dans laquelle figure la référence aux classes dans lesquelles est abordée la notion dans l'enseignement secondaire, et sa définition - en particulier par les tests opératoires qui permettent de la différencier de notions voisines ; elle est également le lieu d'une problématisation ;
- une analyse des occurrences classées selon un plan annoncé lui aussi en introduction. Cette analyse en principe doit être appuyée par des tests simples de manipulation. Elle propose également le traitement de la problématique. Normalement elle ne doit pas laisser de difficulté non traitée, ou du moins dont aucune solution de traitement n'est proposée ;
- une conclusion montrant comment les occurrences rencontrées dans le texte vérifient les données théoriques issues de la grammaire, ou bien comment elles les travaillent.

¹ *Terminologie grammaticale*, Réédition de 1998, Centre National de la Documentation Pédagogique (<http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>)

2. Les acquis de la session 2011

En règle générale, les candidats auditionnés lors de cette session ont apporté la preuve qu'ils avaient suivi une formation en grammaire. Le niveau d'ensemble est assez satisfaisant, les connaissances étant mieux assurées que les années précédentes et ce sur un éventail thématique plus large. Les savoirs fondamentaux sont dans l'ensemble maîtrisés. Ainsi, sur une question concernant les expansions du nom, la très grande majorité des candidats a su mentionner les adjectifs, les compléments du nom, les propositions relatives et même parfois certains types de complétives (*la pensée qu'il vienne...*). Pareillement, les relatives ont été distinguées en adjectives (déterminatives, explicatives), substantives et prédicatives. Nous ne proposerons pas ici un catalogue des identifications et classifications effectivement réussies, car tel n'est pas l'objet du présent rapport. Toutefois il convient de souligner la difficulté d'une formation en grammaire dans la mesure où, comme il a été remarqué dans le rapport de la session 2010, les ouvrages ne produisent pas de leur objet une représentation uniforme et cohérente de l'un à l'autre.

Tous les candidats ou presque ont traité les sujets demandés. Il n'est pas inutile de rappeler au vu de certains refus, très rares, que la question de grammaire est une composante obligatoire de l'oral de Leçon et qu'aucun candidat ne saurait en être dispensé. En de rares circonstances, des candidats ont proposé une analyse renégociant le sujet mentionné sur le billet (p.ex. proposant de traiter le *subjonctif* au lieu du *superlatif*, comme indiqué sur le billet de tirage ; ou les *modalités* au lieu des *types de phrases*). Dans tous les cas de figure, il est demandé au candidat de traiter le sujet porté sur son billet.

La relation avec les niveaux d'enseignement (programmes du collège vs du lycée) a été faite dans la très grande majorité des cas, et semble avoir été comprise : les candidats ont su préciser les niveaux (cycle, classe) où les notions grammaticales sont introduites, comment elles sont conceptualisées et comment s'articule la progression dans leur enseignement. Seuls quelques candidats ont traité la question de grammaire sans mise en perspective avec les programmes du collège ou du lycée. Ils se sont vu demander un recentrage vers la consigne mentionnée sur le billet par le jury.

En moyenne les exposés de grammaire ont duré une dizaine de minutes, soit la limite minimale de la prestation attendue. Dans leur immense majorité, les candidats ont traité la question après l'explication de texte. Les exposés étaient structurés : une problématisation a été recherchée et les analyses ont effectivement porté sur le corpus fourni par le texte. L'étude commençait, après l'énoncé de la problématique, par un relevé (très souvent classé) des occurrences, puis par leur analyse, avant de se terminer par une conclusion argumentée.

Si l'appréciation reste globalement positive, les connaissances générales des candidats ayant franchi un pallier qualitatif depuis les années passées (preuve que l'évolution de la question de grammaire vers une réflexion plus synthétique mobilisant des savoirs théoriques et des compétences d'observation est une réussite), les candidats en restent trop souvent à une conception purement formelle de l'épreuve et gardent en perspective l'explication de texte comme foyer central de toute leur attention.

3. Les améliorations souhaitées

Comme précisé plus haut, la durée accordée par la grande majorité des candidats à l'exposé de grammaire est de 10 minutes. Il semble bien qu'une meilleure utilisation du temps imparti aurait évité aux candidats de terminer leur exposé dans la précipitation, produisant ainsi un effet d'hétérogénéité fâcheux. Il convient donc de gérer le temps de parole afin de pouvoir

produire chaque exposé (explication de texte et grammaire) dans un temps qui ne nuise pas à sa clarté et à sa cohérence.

Le temps de préparation semble ne pas avoir été géré lui non plus de manière adéquate. La durée de préparation pour l'épreuve de Leçon est portée à 3 heures, contre 2 dans l'ancienne formule. Il a déjà été précisé que cet allongement a pour objet de permettre le traitement d'un sujet plus synthétique en grammaire, portant sur l'ensemble ou une partie du texte, nécessitant un relevé d'occurrences et mobilisant un ensemble de connaissances plus étendu. Au vu de leurs analyses grammaticales et de l'aveu spontané de certains, il apparaît qu'une proportion non négligeable de candidats ont consacré une partie importante de cet allongement à l'explication de texte et à la rédaction d'un texte à lire devant la commission. Ce parti pris n'a pu être mis en oeuvre qu'au détriment de l'analyse grammaticale. Celle-ci, en se limitant à un exposé superficiel sans pour autant être erroné, est restée plus d'une fois en deçà des attentes eu égard à la définition de l'épreuve dans la nouvelle maquette.

Le schéma de l'exposé lui-même semble relever d'une méthode souvent non comprise : (i) introduction / problématisation ; (ii) relevé du corpus ; (iii) analyse ; (iv) conclusion. Si effectivement ce plan fournit une matrice de base pertinente pour la prestation, encore ses composantes doivent-elles être maîtrisées :

- (i) très souvent l'introduction se limite à reproduire un schéma d'analyse calqué des grammaires ou reproduisant un cours et tenant lieu de problématique pour le candidat. Dans cette configuration, la problématisation tend trop souvent à se limiter à l'exposé théorique de la question, sans prise de distance, sans réflexion critique. Ainsi, classer les adjectifs, les compléments de nom et les propositions relatives dans les expansions du nom en introduction produit une caractérisation exacte, mais ne constitue pas pour autant une problématique. Même observation lorsque l'étude se contente de remarquer sans autre forme que le mot *que* peut être pronom relatif, conjonction de subordination, adverbe exclamatif ou béquille de subjonctif. Un déficit est notable chez les candidats dès lors que la question posée échappe aux classifications habituelles de la grammaire (p.ex. les formes en *-ant*) ou bien qu'elle demande un esprit de synthèse couvrant un large champ (p.ex. les temps de l'indicatif ; l'expression de l'ordre ; la phrase complexe ; la subordination).

A l'inverse, certaines introductions se sont révélées longues et ont confiné à l'exposé théorique. Elles ont laissé parfois peu de temps pour l'analyse sur corpus. Cet état de fait peut être diversement interprété selon les circonstances : mauvaise gestion du temps de préparation par le candidat, stratégie de masquage d'une difficulté, etc. ;

- (ii) les relevés d'occurrences ont parfois été lacunaires, suscitant diverses interprétations de la part des jurys : (i) ces lacunes concernent de simples oublis et portent sur des séquences dont les homologues ont déjà été traités par le candidat ; (ii) elles intéressent des occurrences appartenant à un type non traité. Dans ce cas, leur absence masque souvent la difficulté éprouvée par le candidat à traiter un cas de figure dont la compréhension lui échappe (p.ex. le pronom relatif *que* en cooccurrence avec le présentatif *c'est* dans les phrases clivées et semi-clivées ; les formes de subjonctif sans *que* en phrase indépendante ; la modalisation autonymique dans le discours rapporté, etc.). Comme il était indiqué dans le rapport de 2010, il est important de consolider ses bases sur des configurations grammaticales atypiques, voire marginales. Elles sont représentées dans les textes littéraires plus fréquemment que l'on ne peut le penser. En tout état de cause, le candidat ne doit pas laisser penser à son jury qu'il dissimule ses incertitudes.

En raison d'une mauvaise gestion du temps de préparation, ou bien du fait de connaissances mal assurées, les relevés n'ont pas toujours été présentés classés. Le candidat optait pour l'étude linéaire, au prix de redites. Outre qu'elle ne satisfait pas aux attentes, une telle

procédure tend à produire de l'étude une vision non structurée, voire brouillonne qui ne peut que desservir le candidat. Par ailleurs, elle manque son objectif en affichant son caractère non synthétique.

- (iii) l'analyse doit être claire et concise. En tout premier lieu, il convient de ne pas inventer de notion pour combler une lacune (p.ex. faire référence au *forclusif* et à *l'exclusif* chez Damourette et Pinchon [nous soulignons], à propos du morphème *que* dans la négation restrictive), celle-là ayant toutes les chances de ne pas exister ou de conduire à un contresens. Nombre d'analyses se contentent encore simplement d'une identification, sans relier celle-ci à une problématique. De fait l'exposé s'oriente vers une forme de catalogue, dans lequel un appendice regroupe ce que le candidat nomme « les cas ». Ceux-ci sont à leur tour exposés sans qu'une solution de traitement ou une esquisse d'hypothèse soit envisagée, le jury ayant la tâche implicite de les traiter lui-même. Comme nous l'avons indiqué précédemment, il est à attendre que les occurrences fournies par le texte ne coïncident pas strictement avec les configurations envisagées dans les grammaires les plus succinctes, ou dans les grammaires scolaires. La connaissance des tests opératoires (commutation, substitution, déplacement) permet au moins de proposer une réflexion sur ces cas délicats. Sont concernés entre autres : la distinction entre relatives déterminatives / appositives, celle entre compléments circonstanciels adjoints / intégrés. Trop souvent le candidat éprouve des difficultés à traiter les occurrences atypiques et tend, dans ce cas, à les masquer dans un relevé lacunaire (cf. plus haut).

L'analyse doit également être orientée vers un des deux niveaux spécifiés de l'enseignement secondaire : le collège ou le lycée. Force est de constater que cette dimension est généralement absente de l'analyse. La référence aux programmes ayant été précisée parfois avec détails dans l'introduction, le candidat n'y fait plus référence dans le déroulé même de son analyse, laquelle devient un exposé universitaire et une illustration des schémas types rencontrés dans les grammaires. Le problème est davantage perceptible lorsqu'est demandée la référence aux programmes du lycée : le candidat se montre souvent en difficulté dès qu'il s'agit d'affronter la cohésion textuelle. Ainsi, pour ne prendre que deux exemples : le traitement d'un sujet concernant la reprise anaphorique dans un texte ne doit pas se limiter à l'inventaire et à la reconnaissance du système pronominal, mais prendre en compte également les groupes nominaux coréférentiels (anaphore lexicale). Encore doit-on également analyser la structuration lexicosyntaxique de ces groupes ainsi que la progression qu'ils induisent dans la représentation du référent. Pour une question relevant en principe du collège, les temps de l'indicatif, il n'est pas attendu du candidat un simple étiquetage des différents tiroirs verbaux, mais une interrogation sur leur valeur et l'évolution de celle-ci au sein du texte. Il peut être pertinent de voir comment l'on passe d'un imparfait de narration en cooccurrence avec un passé simple, à un imparfait de description, puis de nouveau à un imparfait de narration (p.ex. la fin de *Nana*, Zola). Pareillement, dans une *Fable* de La Fontaine (*La Mort et le Bûcheron*) le jeu des présents (narration, énonciation, gnomique) structure la progression du texte. La dimension évolutive des données grammaticales n'est généralement pas perçue par les candidats.

Comme mentionné plus haut, l'analyse doit emprunter les cadres théoriques et méthodologiques de la discipline. Ainsi l'on a pu entendre encore cette année des analyses empreintes de stylistique, convoquant les notions de syllepse, d'anacoluthie ou encore de métaphore. Le candidat doit absolument distinguer les deux plans d'analyse et respecter les cadres de celui qu'implique la grammaire. Il est donc attendu qu'il possède une vue d'ensemble des notions grammaticales et qu'il les maîtrise. À cet effet, des sollicitations de la part du jury ont révélé des lacunes sur des notions pourtant fondamentales (cf. plus haut l'identification de la proposition par un noyau verbal conjugué) : le sujet du verbe désigne trop souvent encore « celui qui fait l'action » ; les déterminants possessifs (*mon, ton, son*) sont encore caractérisés comme pronoms ; les fonctions des relatives ne semblent pas connues ; toujours concernant les

relatives, la distinction entre déterminatives et appositives passe par une compréhension purement sémantique de la suppression (la relative appositive peut être supprimée sans changer le sens de la phrase) alors que le critère est référentiel (la suppression de la relative appositive ne modifie pas l'extension de l'antécédent).

Le recours à un appareil théorique spécifié n'est pas requis, sauf s'il permet un gain que la terminologie grammaticale usuelle n'autoriserait pas. De fait, il n'est pertinent de parler d'*infinitif de progrédience*, de *point d'incidence*, ou encore de *subduction* que dans l'hypothèse où la métalangue grammaticale se révélerait invalide. Or tel n'est pas le cas pour l'épreuve d'oral au Capes, compte tenu des exigences qui sont les siennes. Bien plus, et pour ne prendre qu'un exemple, la notion de complément de progrédience ou d'infinitif de progrédience, telle qu'elle est convoquée par nombre de candidats, conduit ceux-ci souvent à ne pas savoir identifier une subordonnée infinitive (les théories qui utilisent cette terminologie sont aveugles à la notion de proposition dans ce type de contexte). Par ailleurs, le candidat interrogé sur ces notions se révèle en général incapable d'en fournir la signification ou la justification. L'étude, dans ces circonstances, confine au babil.

- (iv) la conclusion ne doit pas se réduire à une phrase lapidaire, ni consister en un propos de façade du type : « La Fontaine utilise toutes les ressources des temps verbaux au service de son art », ou encore « Les propositions relatives sont importantes dans ce texte ». La conclusion doit être une synthèse de l'analyse et en dégager les lignes saillantes. Trop souvent, le candidat en fait un ornement à son analyse.

La difficulté la plus récurrente rencontrée par les candidats réside dans l'application des connaissances théoriques au corpus fourni par le texte, lequel n'a pas été rédigé *a priori* pour le traitement de ce genre de question. L'épreuve de grammaire mobilise en effet des connaissances théoriques, mais aussi des compétences en matière d'observation. Cette difficulté semble avoir plusieurs origines. D'abord, comme mentionné plus haut, un déficit de préparation dans le courant de l'année ou de maîtrise des notions de base. Ainsi, une conception restreinte du discours rapporté conduira à manquer des occurrences de discours narrativisé ou encore de discours indirect libre. Une autre cause de difficulté réside dans le manque de familiarité du candidat avec l'analyse sur corpus : les notions sont connues et maîtrisées, mais des hésitations persistent à l'identification.

Ces faisceaux de causes, conjugués, conduisent à des catégorisations erronées. Le phénomène est d'une fréquence élevée. Nous présentons, à titre d'échantillon, une liste de difficultés rencontrées, qui demandent à être prises en compte par les candidats (mais aussi par les formateurs) :

- définition de la proposition (voir plus haut), et méconnaissance du fait que les propositions subordonnées ont une fonction
- *que* (pronom relatif, conjonction de subordination simple, constituant de conjonction de subordination complexe : *alors que, si bien que*)
- relative attributive / prédicative (l'antécédent est pronominalisable sans la relative ; elle peut être remplacée par un infinitif ; on la rencontre derrière des verbes de perception : *j'entends la pluie qui tombe, je l'entends qui tombe ; j'entends la pluie tomber*, ou bien un présentatif : *C'est Paul qui arrive, Voilà la pluie qui tombe*)
- relative déterminative / explicative (voir plus haut ; la première ne peut être supprimée sans que l'extension de l'antécédent n'en soit modifiée : *les journalistes qui étaient présents ont voté la grève* = seuls les présents ont voté la grève, pas les absents)
- présent de narration (ne se confond pas avec un présent au sein d'un récit ; peut commuter avec le passé simple ; participe d'un effet de réel)

- *que* exceptif (au sein de la locution *ne...que...*, *seulement...que* ; n'est pas interprétable comme relatif ni comme conjonction de subordination, mais comme adverbe)
- systèmes corrélatifs (la subordonnée dispose d'un accrochage dans la principale : *si* Adj/Adv *que* P ; *tellement* Adj/Adv *que* P ; etc.)
- participe présent composé (*ayant mangé*)
- pronoms possessifs (*le mien, le tien, le nôtre, le vôtre* [nous soulignons])
- *quand* (en phrase assertive) et *mais* ne sont pas des adverbes mais respectivement une conjonction de subordination et une conjonction de coordination.

4. Exemples de sujets

La liste ci-dessous propose un aperçu classé par grands thèmes des principaux sujets donnés dans les douze commissions d'oral en 2011. N'ayant qu'une valeur indicative, elle ne saurait préjuger des questions susceptibles d'être posées dans les sessions à venir.

- les parties du discours
 - les adjectifs
 - les pronoms
 - les adverbes
 - les déterminants
 - les verbes pronominaux
 - les conjonctions de coordination
 - le mot *de*
 - le mot *comme*
 - le mot *en*
 - le mot *que*
 - l'infinitif
 - la préposition
 - noms propres et noms communs
 - les participes
- les fonctions
 - le sujet
 - l'objet / les compléments d'objet
 - l'attribut
 - l'apposition
 - les compléments circonstanciels
- la syntaxe de la phrase ou des groupes
 - la phrase interrogative / l'interrogation / les interrogatives
 - la subordination
 - les subordonnées relatives
 - les complétives
 - l'anaphore
 - la phrase complexe
 - la négation
 - l'interrogation
 - l'interrogation et l'exclamation
 - coordination et juxtaposition
 - les expansions du nom
 - les compléments du nom
 - les constructions détachées
 - la détermination
 - les groupes prépositionnels

- l'énonciation
 - le discours rapporté
 - le discours indirect libre
 - les types de phrases
- morphologie et sémantique
 - l'expression de l'ordre
 - l'expression de la comparaison
 - l'expression du temps
 - le subjonctif
 - le présent de l'indicatif
 - les temps de l'indicatif
 - les modes verbaux
 - les formes du superlatif
 - les constructions passives
 - les formes en *-ant*
 - l'indéfini
 - le superlatif

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Première partie : l'analyse du dossier

Rapport présenté par Rachel PAGES et Pierre SIVAN

Suite à la réforme des concours de recrutement, le CAPES de Lettres Modernes a connu, pour sa session 2011, des modifications sensibles. Ces modifications touchent l'épreuve sur dossier, deuxième épreuve orale d'admission. Le changement majeur réside, on le sait, dans sa partition. L'épreuve, jadis constituée par un unique exposé suivi d'un entretien avec le jury, se divise désormais en deux temps :

- l'analyse d'un « dossier composé de documents divers (textes, documents iconographiques...) en relation avec la discipline enseignée » (J.O. du 6 janvier 2010) ;
- une interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. » (J.O. du 6 janvier 2010).

Le présent rapport ne portera que sur la première partie de l'épreuve : l'analyse du dossier. Il tentera de cerner la portée des modifications survenues et leurs conséquences au regard de l'observation des oraux de l'année 2011.

Précisons pourtant d'emblée que la transformation de l'épreuve n'a rien d'un bouleversement : l'épreuve sur dossier conserve, pour l'essentiel, les finalités qui lui ont été assignées lors de sa création. C'est pourquoi les remarques et les conseils que nous formulons ici s'inscrivent dans la continuité de ceux que l'on peut relever dans les rapports des années précédentes, qui conservent toute leur actualité. On ne saurait trop en recommander la lecture aux étudiants soucieux de se préparer efficacement au concours.

Pour rendre compte des observations menées sur la session 2011, nous traiterons de la nature de l'épreuve rénovée et de ses exigences, puis nous examinerons les conséquences entraînées par ses modifications au vu des prestations de cette session. Nous préciserons les attentes du jury à l'égard des candidats, notamment en termes de démarche intellectuelle et didactique face au dossier. Nous reviendrons également sur les codes sociaux de l'épreuve, avant de définir dans un ultime développement les critères majeurs de réussite ou d'échec des candidats dans l'évaluation de l'épreuve sur dossier.

Les analyses qui suivent sont évidemment très largement inspirées par les remarques de nos collègues interrogeant dans les différentes commissions d'épreuve sur dossier ; nous espérons proposer une synthèse fidèle de leurs observations et nous les remercions pour leur contribution à ce rapport.

I. Une épreuve s'inscrivant dans une continuité

Si l'épreuve sur dossier connaît quelques modifications, elle s'inscrit pourtant dans une tradition et une continuité tant dans ses objectifs que dans ses modalités concrètes.

1. Les objectifs de l'épreuve

▪ Des finalités inchangées

L'épreuve sur dossier, dans sa partie didactique, ne change pas d'objectif.

Le BO spécial du 21 octobre 1993, qui définissait pour la première fois l'épreuve sur dossier, lui assignait les finalités suivantes : « déceler que les candidats

- connaissent les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline ou des disciplines de la section du concours ;
- ont réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ou des disciplines ainsi qu'aux relations de celle-ci ou de celles-ci aux autres disciplines ;
- ont des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication. »

Le texte paru dans le J.O. du 6 janvier 2010, quant à lui, déclare que :

« L'épreuve [sur dossier] 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. »

La comparaison de ces deux textes montre donc clairement que les objectifs majeurs de l'épreuve et ses exigences restent, sur le fond, inchangés.

▪ Une épreuve pré-professionnelle

L'épreuve sur dossier demeure une épreuve à caractère pré-professionnel : elle vise à vérifier que les candidats au concours sont prêts à franchir un seuil, qu'ils sont aptes à passer de la posture de l'étudiant à celle du professeur, qu'ils pourront utiliser les savoirs et savoir-faire acquis durant leurs études face à une classe. Le rapport de l'année 2000 formulait en ces termes les ambitions de l'épreuve : « le jury ne prétend pas distinguer à coup sûr le futur 'bon enseignant', mais il a pour objectif de sélectionner les candidats qui montrent, au cours d'une épreuve difficile, des aptitudes et des capacités nécessaires à l'exercice du métier de professeur. Ils devront en effet les mettre en œuvre moins de deux mois plus tard face à des élèves et les développer au cours de leur formation ». Le rapport de la session 2006 précise : « Dès la rentrée, l'ex-étudiant sera face à une classe, confronté à des problèmes concrets : par où commencer ? quelle progression adopter ? quels choix opérer (Quelles œuvres intégrales choisir ? Comment les aborder ? Comment constituer un groupement de textes ? Comment construire une progression grammaticale ? Quelle place accorder à l'étude de la langue ? Sous quelle forme ? Comment évaluer ?) ». L'épreuve sur dossier vise à vérifier la capacité de l'étudiant à opérer ces choix, ou, plus modestement, à évaluer son aptitude à se poser des questions qui seront celles que l'on attend d'un enseignant de français. Cette dimension est accentuée par la réforme de l'année de stage¹, qui conduit les futurs enseignants, depuis septembre 2010, à assumer un temps plein dès leur première rentrée ; elle doit par conséquent constituer un horizon d'attente et de réflexion relativement proche pour les candidats.

¹ Voir les nouveaux dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires définis par la circulaire du 25 février 2010.

Épreuve à caractère pré-professionnel donc, et non pas épreuve professionnelle. Les examinateurs sont pleinement conscients du fait que ceux qu'ils interrogent n'ont pas – sauf exceptions – encore enseigné, que les problématiques de leur futur métier ne leur sont pas familières. Certes, les candidats ont pu être mis en relation avec la réalité des classes à l'occasion des stages qu'ils ont effectués, mais cette expérience est évidemment limitée. C'est pourquoi les dossiers ne peuvent proposer aux candidats des documents tels que des copies d'élèves, dont l'analyse impliquerait une pratique déjà réfléchie du métier. De même, l'épreuve sur dossier – et cela reste vrai pour sa nouvelle version – ne demande pas à un candidat de construire une séquence de cours, ni même de formuler de propositions en ce sens. Comme par le passé, les documents proposés – extraits de manuels, séquences de professeurs, sujets d'examen... – invitent à une réflexion sur la mise en pratique des savoirs ; l'épreuve demande de s'interroger sur des matériaux déjà constitués, non de faire preuve d'inventivité sur le plan didactique. Le rapport de l'année 2006 résumait ainsi la situation : « Les manuels scolaires, les documents pédagogiques apportent des propositions qu'il s'agit d'apprécier avec bon sens et sens critique. C'est au fond ce que l'épreuve sur dossier met en scène : l'analyse critique d'un dispositif didactique passé au double crible des savoirs universitaires dont dispose le candidat et des programmes du second degré [...] ».

C'est dire que l'épreuve a, comme les rapports antérieurs l'ont abondamment rappelé, une visée essentiellement didactique. Le rapport de 2003 définissait ainsi cette notion¹ : « La didactique s'attache aux savoirs, à leur transmission et à la réflexion sur cette transmission. Elle se distingue de la pédagogie qui concerne la mise en œuvre effective de ces savoirs dans une classe et les moyens adoptés, en situation, pour rendre la transmission des savoirs efficace et active. La didactique « prévoit » des élèves, les inscrit dans son champ voire au cœur de sa réflexion, mais non dans le cadre d'une pratique effective. »²

▪ La place des savoirs et de la culture

On remarque que dans le texte officiel de 2010 l'accent est mis sur l'importance de la « culture littéraire, linguistique et professionnelle du candidat » ; cette mention figure d'ailleurs en tête de la liste des exigences formulées. L'épreuve sur dossier, si elle n'est pas, au premier chef, une épreuve de vérification des savoirs, repose néanmoins sur la mise en exercice de ceux-ci. La maîtrise de ces savoirs est le préalable indispensable à la réussite de la prestation. On évalue dans l'épreuve sur dossier l'aptitude du candidat à mettre des savoirs constitués en relation avec des exigences d'ordre scolaire. Encore faut-il que le candidat dispose de ces savoirs pour penser et opérer leur éventuelle « transposition didactique ». Le rapport de 2009 rappelle à cet égard que « Les connaissances et capacités enseignées dans le second degré ne sont pas fondamentalement distinctes des savoirs savants mais les recomposent ». Le candidat doit donc prendre garde au fait que les manuels et les documents de professeur qui constituent la matière du dossier présentent des savoirs élaborés en vue d'apprentissages. L'on attend précisément du candidat qu'il les confronte à des savoirs savants pour

¹ Dans ce même rapport, les auteurs se livrent à une mise au point très claire sur la notion de transposition didactique et sur les spécificités de la didactique du français. Ces mises au point conservent toute leur validité. On consultera également le rapport de 2009 qui précise et délimite la place de la didactique au sein de l'épreuve sur dossier.

² Pour une vision globale des problèmes liés à la didactique du français, on pourra se reporter aux ouvrages suivants : Jean-François Halté, *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1992 ; Jean-Maurice Rosier, *La didactique du français*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2002 ; Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, De Boeck, coll. "Savoirs en Pratique", 2008. On pourra aussi consulter utilement le numéro 137-138 de la revue *Pratiques* : « La didactique du français », 2008 ; « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, dans *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (dir. Erick Falardeau, Carole Fischer, Claude Simard, Noëlle Sorin), Presses de l'Université de Laval, 2007 ; l'article d'Alain Pagès, « Qu'est-ce que la didactique ? », revue *L'Information littéraire*, n° 1, janvier-février 1992.

apprécier leur degré d'exigence et d'exactitude scientifiques et pour évaluer l'intérêt et l'adéquation de leur exercice au sein du dossier.

Cette mise en œuvre est également à relier à la connaissance des programmes, puisque c'est dans le cadre de ces programmes que le professeur sera amené à didactiser ses savoirs. Les jurys n'attendent pas des candidats la récitation des textes en vigueur, mais une connaissance précise de ceux-ci, une bonne compréhension de leurs finalités et de leur cohérence sont indispensables pour une réflexion pertinente dans le cadre d'une épreuve à caractère pré-professionnel.

On note également que le texte du J.O. du 6 janvier 2010 fait mention de « l'histoire de la discipline ». L'épreuve sur dossier ne saurait constituer une épreuve d'ordre historique et il ne s'agit pas de faire de l'histoire de la discipline un objet d'interrogation en soi. Mais cette inscription rappelle que le candidat doit être capable d'opérer certaines mises en perspective à propos de la matière qu'il aspire à enseigner. L'enseignement du français, tel qu'il se pratique aujourd'hui est le fruit d'une évolution, de conflits, de traditions qu'il importe de connaître¹. On pourrait prendre pour exemple l'histoire des exercices devenus canoniques dans l'enseignement du français, comme la dissertation ou le commentaire de texte ; on pourrait également songer aux évolutions de l'étude de la langue. Certains dossiers demandent explicitement de prendre en compte cette dimension historique : c'est le cas des dossiers mettant face à face des présentations d'un même texte dans des manuels éloignés dans le temps : pourquoi ce même texte est-il abordé selon des modalités différentes ? Avec quelles finalités ? Quelles conceptions, historiquement datées, de l'analyse littéraire émergent de cette comparaison ? Il n'est pas rare, par exemple, qu'un manuel ancien comme le Lagarde et Michard fasse référence aux qualités (ou aux défauts) d'un auteur et porte des jugements appréciatifs sur son type d'écriture. Le grand écrivain est alors considéré comme un modèle à admirer et, éventuellement, à imiter. Le commentaire proposé par le manuel vise à justifier cette admiration. Un ouvrage contemporain se refusera absolument à de telles appréciations et interrogera le texte dans des perspectives tout à fait différentes, ce qui ne signifie pas pour autant que les manuels contemporains n'obéissent pas, eux aussi dans leurs choix, à des hiérarchies ou à des jugements de valeur implicites sur lesquels un candidat peut être amené à s'interroger.

2. Les modifications concernant les modalités pratiques de l'épreuve

▪ La durée de l'épreuve

Dans son ancienne version, l'épreuve sur dossier comprenait pour le candidat un exposé d'une durée maximum de trente minutes suivi d'un entretien avec le jury. Dans la nouvelle version, l'analyse du dossier ne doit pas excéder vingt minutes. Le candidat dispose donc d'un temps sensiblement raccourci pour son exposé. Remarquons néanmoins que le temps de préparation ne se trouve pas, quant à lui, amputé : le candidat dispose de trois heures pour analyser le dossier à portée didactique et pour traiter de la question « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». On peut donc supposer que deux heures au moins peuvent être consacrées à l'approche du dossier et à la préparation de l'exposé de réflexion didactique.

Les jurys ont tenu compte de la donnée nouvelle que constitue l'exposé en vingt minutes en limitant la longueur des dossiers : la plupart comptaient cette année de trois à cinq pages ; les dossiers de six pages étaient rares, aucun ne dépassait ce seuil. Si l'on considère l'exemple des dossiers constitués par la présentation d'un même texte dans plusieurs manuels différents, les

¹ On peut recommander à ce titre la lecture des ouvrages suivants : Violaine Houdard-Mérot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses Universitaires de Rennes, Adapt Editions, Paris, 1998 ; Martine Jey, *La littérature au lycée, invention d'une discipline*, Université de Metz, Recherches textuelles n°3, 1998. Dans une perspective plus large, on peut aussi utilement consulter l'ouvrage d'André Chervel, *La culture scolaire, une approche historique*, Belin, Paris, 1998.

examineurs ont eu tendance à se limiter à deux présentations nettement contrastées au lieu des trois ou quatre que l'on donnait ordinairement.

Les candidats ont parfois paru gênés par le format réduit de l'épreuve ; il a fallu, plus souvent que les années précédentes, interrompre certains d'entre eux qui n'ont pu mener à bout leur exposé ou qui, avertis par les membres du jury de la proximité du terme de la prestation, ont dû résumer à grands traits leur dernière partie, voire la passer sous silence. Pour éviter toute équivoque, rappelons que les examinateurs en tant que garants de l'équité de l'épreuve n'ont pas d'autre choix que d'interrompre le candidat quand son temps de parole est dépassé. Le jury ne peut avoir sur ce point aucune indulgence : d'une part il est inconcevable de favoriser un candidat en lui accordant plus de temps qu'aux autres, d'autre part la maîtrise du temps de parole fait partie des exigences de l'épreuve. Faut-il rappeler qu'un professeur doit savoir, dans le cadre du cours, gérer le temps ?

En revanche, le format réduit de l'épreuve semble avoir également des effets positifs : il oblige les candidats à aller rapidement à l'essentiel, à ne pas diluer le propos ou se perdre dans des considérations annexes ; la limitation du temps interdit les longs développements purement descriptifs qui constituaient trop souvent, les années précédentes, la première partie d'un exposé ; elle conduit aussi à la disparition partielle des troisièmes parties postiches consacrées à des « élargissements » ou à des « propositions d'élargissement » souvent malvenus.

Ajoutons que la limitation du temps oblige, plus encore que par le passé, à articuler le propos sur une problématisation nette ; elle invite aussi à veiller particulièrement à l'équilibre du plan adopté. Les examinateurs ont donc apprécié et valorisé chez les candidats la faculté de dégager nettement et rapidement les enjeux majeurs du dossier et d'apprécier les problèmes qu'ils posaient ; ils ont également valorisé les plans dynamiques et équilibrés. En revanche, le changement de format ne modifie en rien les attentes concernant l'organisation de l'exposé : introduction présentant le dossier et formulant clairement une problématique, développement structuré en plusieurs parties et conclusion.

▪ **L'entretien**

L'entretien sur le dossier suit désormais immédiatement l'exposé ; contrairement à la pratique des années antérieures, le candidat n'est plus invité à quitter la salle après l'exposé didactique ; il est donc immédiatement soumis aux interrogations du jury. Comme par le passé, ces interrogations l'invitent à préciser certaines de ses analyses, voire à les infléchir ou à les modifier. Elles le conduisent à prendre du recul par rapport à sa prestation ; elles peuvent éventuellement vérifier l'acquisition de certains savoirs.

▪ **La disparition de la prise en compte de la « dimension civique de l'enseignement des Lettres »**

Dans la version précédente de l'épreuve, les candidats étaient invités, à partir du dossier étudié, à prendre en compte la « dimension civique de l'enseignement des Lettres ». Cette exigence ne concerne plus la partie didactique de l'épreuve, mais elle est prise en charge sur un autre mode lors de la réflexion sur la manière d'« agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Certains candidats se sont néanmoins livrés à ce type de considération, tentant de mettre en lien le dossier et des réflexions d'ordre civique.

Même si ces initiatives n'ont pas été sanctionnées, elles n'en sont pas moins superflues. Les candidats doivent désormais, dans la première partie de l'épreuve, se centrer exclusivement sur les problèmes didactiques posés par le dossier.

3. La présentation des sujets

Sur le plan pratique, la présentation des sujets ne connaît aucune modification. Sur le bulletin de tirage, sont indiqués :

- les éléments composant le dossier soumis à l'étude : type de document, date, provenance (ouvrage édité, site web, document personnel d'un professeur...)
- l'énoncé de la question posée à propos du dossier.

Exemple :

ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER

Nom et prénom du candidat :	Commission n°:
------------------------------------	-----------------------

Première partie

Document(s) (*ces documents peuvent être annotés*): [6 pages au total]

. Document A : extrait d'une séquence proposée par un professeur en classe de 6e. (4 pages)

. Document B: *Français 6e, manuel unique*, collection « Jardin des lettres », Magnard, 2009, p. 220-221 (2 pages).

Question : Dans le cadre de l'étude de la langue au niveau de la classe de 6e, vous confronterez ces deux approches d'une même notion en vous interrogeant notamment sur les savoirs visés et les compétences développées.

Le candidat peut immédiatement relever ici que le dossier est constitué de deux documents d'origines différentes : une séquence proposée dans sa classe par un professeur et un extrait de manuel. Les deux documents portent sur une même notion grammaticale étudiée au niveau de la classe de 6e. Le libellé de la question invite à une analyse comparative des deux documents, compte tenu de leur spécificité. Ce libellé prend la forme d'une indication : « en vous interrogeant notamment ». Comme le précise explicitement le bulletin, le candidat est absolument en droit d'annoter le document.

II. Typologie des dossiers proposés

Pour mieux analyser le mode de constitution des dossiers et les problèmes qu'il soulève, nous avons observé un échantillonnage de sujets que l'on pourra supposer représentatif : il est constitué de l'ensemble des dossiers proposés par les 12 commissions durant trois journées de concours, c'est-à-dire un total de 72 dossiers.

1. La composition des dossiers

▪ L'origine des documents

On constate que les extraits de manuels demeurent nettement majoritaires. Sur l'échantillon observé, leur part est de 75% environ. La part restante de 25% est composée essentiellement de

documents élaborés par des professeurs : propositions de séquences ou sujets de devoir ; on relève également la présence de sujets d'épreuves écrites proposés pour l'EAF ou le diplôme national du brevet.

Cette disproportion marquée ne doit pas néanmoins masquer une évolution sensible : ainsi le rapport de l'année 2007 observait que 9 dossiers sur 10 provenaient de manuels scolaires de natures diverses (anthologies, méthodologies, livres de grammaire). Cette évolution, favorisée par la présidence du concours, est donc à prendre en compte. Les manuels constituent certes des supports commodes pour des analyses didactiques, mais ils ne sont pas, loin de là, les seuls supports possibles. Le relatif recul de la proportion des manuels dans les documents proposés peut rappeler aux candidats que c'est au professeur qu'il revient d'élaborer ses séquences d'enseignement en fonction des objectifs qu'il est conduit à déterminer pour sa classe. Les manuels, quelle que soit leur qualité, ne remplacent pas la réflexion propre de l'enseignant. La constitution d'un chapitre de manuel obéit à une logique et à des contraintes (d'ordre éditorial par exemple) différentes de celles qui président à la constitution d'une séquence pensée et réalisée en fonction d'un public scolaire déterminé. Certains examinateurs ont noté avec perplexité que des candidats s'autorisaient plus facilement une critique gratuite ou pointilleuse à l'égard d'un dossier constitué de documents professionnels (séquences de professeurs notamment) que face à un corpus comportant des extraits de manuels. Outre le manque cruel d'arguments pour étayer leurs considérations, on est en droit de trouver étrange de la part de ces candidats une telle démarche sans mesure ni modestie à l'encontre du travail d'enseignants expérimentés.

▪ **Les types de dossiers**

On peut, comme les années précédentes, classer les dossiers suivant les catégories suivantes :

- *les propositions de séquence* : elles sont le plus souvent le résultat du travail d'un professeur. En règle générale un descriptif de séquence est accompagné de tout ou partie de ses supports (textes et images étudiés) ; elles comportent souvent des exercices d'évaluation ;
- *les dossiers à caractère comparatif* : on propose au candidat d'examiner plusieurs présentations d'un même texte ou d'un même extrait, ou plusieurs présentations d'une même notion grammaticale. La part de ce type de dossier est importante : sur 72 dossiers considérés, 14 étaient des dossiers à caractère comparatif ;
- *des groupements de textes* constitués par des manuels ou par un professeur ;
- *un extrait de manuel portant sur une notion grammaticale* ;
- *des documents d'évaluation* : propositions d'épreuves pour l'EAF ou le diplôme national du brevet, sujets proposés pour l'EAF ou le diplôme national du brevet, tests d'évaluation pour l'entrée en 2^{de} élaborés dans le cadre de la liaison 3^e/2^{de}.

2. La répartition des dossiers

▪ **La répartition des dossiers par niveau**

L'analyse de l'échantillon de dossiers pris en compte aboutit à la répartition suivante :

- *niveau collège* : 42% ;
- *niveau lycée* : 47% ;
- *dossiers mixtes portant à la fois sur le niveau collège et le niveau lycée* : 11%. Dans ce cas, il s'agit presque exclusivement de dossiers à caractère comparatif.

Comme on le voit, la proportion des sujets de niveau collège et de niveau lycée est à peu près

équivalente. Les candidats ont donc tout intérêt à ne pas privilégier dans leur préparation un des deux niveaux.

▪ **La répartition des dossiers par dominantes**

Les sujets à dominante littéraire demeurent cette année encore nettement majoritaires ; ils représentent dans notre échantillon 84 % des dossiers ; les dossiers à dominante linguistique ne constituent que 16% de l'ensemble.

Cette disproportion doit néanmoins être nuancée : bien des dossiers à dominante littéraire font apparaître des préoccupations linguistiques. Pour prendre un exemple représentatif, une séquence de professeur destinée à une classe de 4^e et consacrée à la description ainsi qu'à la question du point de vue, a été proposée dans un dossier. Elle faisait intervenir une séance spécifique sur les expansions du nom et une autre séance sur les types de progressions thématiques. Dans chaque séance à caractère littéraire apparaissaient nettement des préoccupations d'apprentissage grammatical ; l'évaluation de fin de séquence visait à mesurer les acquis des élèves sur le plan littéraire et sur le plan linguistique. Le candidat était alors invité à examiner les articulations entre les différents objectifs de la séquence.

Ajoutons que dans le cas d'un dossier à dominante littéraire, les membres du jury, lors de l'entretien, proposent très souvent au candidat de s'interroger sur les dimensions linguistiques du dossier ; ils sont parfois conduits à vérifier certains acquis linguistiques quand cela leur paraît nécessaire : les outils de langue sont alors proposés à l'analyse du candidat non parce qu'ils offrent une opportunité commode d'évaluation, mais parce qu'ils déterminent bien souvent la juste perception du texte. On attend donc des candidats la capacité à mobiliser leurs connaissances en grammaire de phrase, de discours et de texte, y compris dans l'analyse des dossiers littéraires, pour peu qu'ils usent d'instruments réfléchis et motivés, appelés par la lecture même des textes¹.

Concernant *les dossiers à dominante littéraire*, on relève une grande variété de propositions ; sur l'échantillon étudié, on observe la répartition suivante :

- Les dossiers portant sur des genres littéraires :
 - la poésie : 9 dossiers ;
 - le roman : 11 dossiers ;
 - la nouvelle, le conte : 5 dossiers ;
 - le théâtre : 8 dossiers ;
 - la littérature argumentative (essai, apologue, conte philosophique) : 9 dossiers ;
 - l'épistolaire : 2 dossiers ;
 - l'écriture de soi : 5 dossiers.
- Les dossiers portant sur un mouvement : 4 dossiers.
- Les dossiers portant sur les textes de l'Antiquité sont relativement nombreux : 5 dossiers portent sur cet objet d'étude pour la classe de 6^e.
- Les réécritures : 2 dossiers.
- Les sujets proposés pour l'EAF : 2 dossiers.

¹ Voir notamment sur ce point l'ouvrage de Dominique Maingueneau, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2003 (rééd. Armand Colin, 2005).

La catégorisation ici opérée est évidemment simplificatrice : un dossier consacré à la ville dans le roman réaliste, outre l'analyse du romanesque, fait évidemment intervenir la notion de mouvement littéraire. La comparaison de deux versions d'un même extrait de *Phèdre* peut s'inscrire dans le cadre d'une réflexion sur le genre théâtral, sur la tragédie, sur le classicisme, ou sur les problèmes de la relation entre texte et représentation ; les dossiers portant sur les *Fables* de La Fontaine concernent tout à la fois la poésie et l'écriture argumentative...

Concernant *les dossiers à dominante linguistique*, leur nombre plus restreint interdit d'apprécier la proportion des types de sujet ; on peut relever, parmi les dossiers proposés, les exemples suivants :

- les types de phrases ;
- le sens des mots ;
- le complément d'objet direct ;
- la phrase ;
- les homophones (dossier à dominante orthographique) ;
- les expansions du nom ;
- les compléments circonstanciels ;
- les emplois du présent ;
- les niveaux de langue ;
- la subordonnée relative introduite par « qui »...

On remarque qu'aucun dossier, dans l'échantillon considéré, ne relève exclusivement de *l'étude de l'image*. L'analyse de l'image et la réflexion sur l'histoire des arts sont pourtant souvent présents dans les documents soumis aux candidats, mais toujours en relation avec la lecture des textes, voire avec l'analyse grammaticale, notamment dans les extraits de manuels les plus récents. Ainsi un dossier consacré à l'étude du conte en classe de 6e portait sur la façon dont divers illustrateurs interprétaient certains épisodes du « Petit Chaperon Rouge » de Perrault ; un dossier centré sur le récit de la mort de Roland dans la *Chanson de Roland* invitait à s'interroger sur des représentations picturales de l'épisode. Il est à noter qu'en dépit de la modestie des exigences du jury, les dossiers faisant appel à la lecture de l'image semblent avoir posé problème aux candidats¹.

D'autres exemples, hors échantillon, proposés lors de la session confirment l'approche précédente, tout en conférant à l'image un statut plus important et plus problématisé dans le dossier. Ainsi, un dossier élaboré autour du comique au cinéma, mettait en relation les œuvres de Keaton et Chaplin, avec des textes de Bergson et de Mauryon portant sur l'analyse du rire, ces textes permettant d'apprécier la construction du corpus d'images et sa portée. Un dossier portant sur les connecteurs proposait une mise en relation entre histoire des arts et étude de la langue au lycée au travers d'activités d'écriture : à partir de documents iconographiques sur la Saline royale d'Arc-et-Senans

¹ Nous rappelons quelques ouvrages qui fourniront des repères utiles aux candidats en termes de lecture de l'image : Guy Gauthier, *Vingt + une leçons sur l'image et le sens*, Edilig, coll. "Médiathèque", 1989 ; Jacques Aumont, *L'Image*, Armand Colin Cinéma, 2006 ; Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan Université, coll. « 128 », 1993 (rééd. Armand Colin 2009), *L'image et les signes* [Approche sémiologique de l'image fixe], Nathan, 1994 (rééd. à paraître chez Armand Colin, août 2011), *L'image et son interprétation*, Armand Colin Cinéma, 2005. On peut aussi se reporter aux vidéos disponibles sur Canal-U [vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur] : Martine Joly, « La prolifération des images » et « L'analyse des images ».

comme architecture de l'utopie, l'élève devait se livrer à un travail d'écriture impliquant le réemploi des connecteurs logiques, spatiaux et temporels étudiés dans la leçon. Un dossier comparatif proposait une réflexion sur le lien entre l'autobiographie et la photographie, dans le travail de la mémoire et la conscience du temps mutilateur, grâce à des supports textuels et iconographiques extraits du *Voile noir* d'Anny Duperey et de *L'image fantôme* d'Hervé Guibert notamment.

L'inscription de l'enseignement de l'histoire des arts au sein des nouveaux programmes du second degré invite le candidat à s'interroger sur la place de l'image comme des nouveaux médias dans l'enseignement des Lettres¹, et à envisager ce dernier dans sa relation féconde avec les différentes formes d'arts (peinture, photographie, vidéo, mais aussi design, musique, spectacle vivant, architecture, sculpture...), sans qu'il soit question pour autant de renverser les perspectives et les priorités du futur professeur de Lettres, passeur de culture en soi à travers sa discipline qui conjugue langue et littérature.

3. Composition des dossiers et résultats des candidats

▪ Collèges et lycées

On constate que les notes attribuées aux dossiers de niveau collège sur l'échantillon observé sont sensiblement inférieures à celles obtenues pour les dossiers de niveau lycée, soit respectivement 7,77 et 8,8. Cette disparité peut sans doute s'expliquer par le fait que la réalité du travail effectué au collège est plus lointaine pour les candidats que celle du travail mené au lycée. Ainsi les modalités de la lecture des textes au lycée se rapprochent par bien des points de celles que les candidats ont pu connaître et pratiquer à l'université. Les dossiers de niveau collège invitent sans doute à un effort

¹ On conseille vivement de se référer au site Éduscol pour mieux circonscrire la place de l'histoire des arts, à travers les entrées suivantes :

- Un enseignement obligatoire à l'école, au collège et au lycée
- Ressources pour faire la classe au collège
- le portail de l'Éducation artistique et culturelle.

Le site offre également les actes vidéo en ligne du séminaire national « Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique » (22-23-24/11/2010, Paris).

On pourra aussi examiner dans cette perspective les ressources mises en ligne sur les sites suivants : www.histoiredesarts.culture.fr; www.education.arts.culture.fr; www.rmn.fr/francais/enseignants; www.louvre.fr; www.educnet.fr [Enseigner et apprendre avec les bases virtuelles - apprentissage de la lecture de l'image / Bases iconographiques : des exemples d'usages pédagogiques] ; www.educart.culture.gouv.fr ; la plateforme Ciné-lycée.

Les ouvrages suivants fourniront également un réservoir de lectures éclairantes où puiser à l'envi : Denis Diderot, *Salons* [1759-1781], Gallimard, Folio classique, 2008 ; Charles Baudelaire, *L'Art romantique* [1852;1869], Flammarion, 1999 et *Curiosités esthétiques* [1868], in *Écrits sur l'art*, Le Livre de poche, coll. « Les classiques de poche », 2002 ; Yves Bonnefoy, *La beauté dès le premier jour*, Éditions William Blake & Co, 2010 ; Charles Juliet, *Entretien avec Pierre Soulages*, L'Échoppe, 1990 ; Jean Starobinski, *1789, Les emblèmes de la raison*, Flammarion, coll. « Champs », 1979 ; Daniel Arasse, *Histoires de peintures* ou *On n'y voit rien, descriptions*, Gallimard, Folio Essais, 2000 et 2006 ; Daniel Bergez, *Littérature et peinture*, Armand Colin, 2004 ; Jacqueline Lichtenstein, *La couleur éloquente*, Flammarion, coll. « Idées et recherches », 1989 ; Erwin Panofsky, *La renaissance et ses avant-courriers dans l'art d'Occident*, 1960, Flammarion, coll. « Champs », 1976, *Idea*, 1924, Gallimard, coll. « Tel », 1989 ; André Malraux, *Le musée imaginaire*, 1947, Gallimard, Folio Essais, 1965 ; Eric Karjeles, *Le musée imaginaire de Marcel Proust*, Thames and Hudson, 2009 ; Paul Claudel, *L'œil écoute*, 1946, Gallimard, Folio Essais, 1990 ; Jean Clair, *Malaise dans les musées*, Flammarion, 2007 ; et, dans une approche didactique, Bénédicte Duvin-Parmentier, *Pour enseigner l'histoire des arts, Regards interdisciplinaires*, coll. « Repères pour agir », Scéren, CRDP d'Amiens, 2010 ; Germain Bruno, Mazel Isabelle, Rouet Jean-François, *Lecture et technologies numériques*, coll. « Lectures en jeu », CNDP, 2007 ; Jean-Louis Vidal, *La chambre de Vincent, Écrire avec les peintres*, coll. « Les petits carnets d'écriture », CNDP/Gallimard, 2004.

plus grand de décentration ou de transposition. Une étude attentive des spécificités de l'étude du français au collège semble s'imposer au moment de la préparation du concours, à commencer par une lecture attentive des programmes, ou l'étude de différents manuels¹.

Ajoutons qu'en ce qui concerne les dossiers de niveau collège, les candidats semblent souvent bien désemparés quand il s'agit de traiter des textes de l'Antiquité : le jury a constaté durant cette session d'étonnantes carences au cours de prestations portant sur des dossiers consacrés à l'étude de ces textes en classe de sixième. Or, les lacunes culturelles dans ces domaines interdisent souvent toute lecture un tant soit peu pertinente des dossiers proposés et de leurs enjeux. Ainsi les textes bibliques ou les récits mythologiques posent évidemment des problèmes assez différents de ceux que soulèvent les contes de fées, même s'il s'agit dans tous les cas de récits contenant des éléments relevant, si tant est que le terme soit ici pertinent, du merveilleux².

▪ Langue et littérature

Contrairement à une croyance tenace, les dossiers à dominante linguistique ne semblent pas desservir les candidats. Sur l'échantillon étudié, on constate que la moyenne attribuée pour les sujets à dominante littéraire est de 8,43 alors que la moyenne pour les dossiers à dominante linguistique est de 8,52. On peut faire l'hypothèse que les dossiers à dominante linguistique obligent des candidats, parfois peu armés sur le plan théorique, à une véritable lecture du dossier. A l'inverse, les dossiers à dominante littéraire se prêteraient plus aux discours pré-construits, à la tentation de plaquer sur les documents des éléments de savoir plus ou moins bien assimilés.

▪ Genres

Dans le cas des dossiers à dominante littéraire, les moyennes ne marquent pas de très fortes disparités en fonction des genres littéraires sur lesquels sont centrés les dossiers. Dans notre échantillon, on relève les moyennes suivantes :

- dossiers portant sur le théâtre : 8,66 ;
- dossiers portant sur la poésie : 8,4 ;
- dossiers portant sur le roman et la nouvelle : 7,92 ;
- dossiers portant sur la littérature argumentative : 7,52.

Ces chiffres sont évidemment à prendre avec précaution ; comme nous l'avons dit plus haut, la catégorisation des dossiers est souvent discutable. On remarque néanmoins que les candidats semblent souvent en difficulté face aux problèmes posés par la littérature argumentative. On peut proposer deux explications : la fragilité des connaissances concernant la notion même d'argumentation et les outils d'analyse du texte argumentatif d'une part¹, les lacunes culturelles

¹ On pourra aussi consulter à ce sujet des ouvrages tels que : Monique Baudry, Daniel Bessonnat, Marceline Laparra et Francis Tourigny, *La Maîtrise de la langue au collège*, CNDP, "Collège", mai 1997 ; *Écrire entre 10 et 14 ans* (dir. Marie-Laure Elalouf), CRDP de Versailles, 2005 ; *Lire des récits longs*, collection « Comment faire », Collège, CRDP de Versailles, 2006 ; Anne-Marie Hubat-Blanc, *Réapprendre à lire au collège : déchiffrer, décoder, raisonner*, CRDP d'Amiens, 2005 ; *Progresser en orthographe, Dictées codées*, cédérom, CRDP de Grenoble, 2006.

² Pour une approche de ces questions, on peut se reporter aux travaux suivants : *Le français aujourd'hui*, n° 155, décembre 2006 : « Lecture des textes fondateurs, enjeux littéraires et culturels » ; Colette Briffard, Serge Goffard, Laurence Piccolin, *Pour lire aujourd'hui les textes de l'Antiquité*, CRDP de Créteil, 2003. De nombreux numéros de la revue *TDC [Textes et Documents pour la Classe]* sont également consacrés à l'étude des textes, images et supports artistiques de l'Antiquité (en particulier concernant les mythes). On tirera également grand profit dans la réflexion didactique de la consultation du site : www.crdp.ac-paris.fr/parcours/fondateurs.

¹ Parmi les nombreux ouvrages portant sur l'argumentation, on recommandera celui de Ruth Amossy,

d'autre part. On peut mentionner en particulier les ignorances ou les confusions d'ordre historique. L'inscription du texte dans un contexte historique et culturel, prend dans le cas de la littérature argumentative une importance toute particulière : comment percevoir la dimension satirique d'un extrait du *Candide* de Voltaire si les cibles mêmes de cette satire ne peuvent être clairement repérées² ?

On observe au reste qu'un même dossier peut donner lieu, selon les candidats, à des notes extrêmement variables. Ainsi un sujet proposant la comparaison entre deux présentations de l'incipit de *Candide*, texte célèbre s'il en est, a donné lieu à l'échelonnement suivant dans la notation des trois candidats successivement interrogés : 4 – 8 – 19. La note de 19 a d'ailleurs été attribuée à un candidat qui ne semblait pas très familier de l'œuvre de Voltaire mais qui avait fait l'effort de lire le texte, de réfléchir aux deux questionnaires proposés et d'en apprécier les enjeux et les qualités compte tenu de la spécificité du texte proposé.

III. Les attentes du jury

1. Prendre en compte les termes du libellé pour orienter la lecture et l'analyse du dossier

Pour éviter au candidat de se limiter à une approche descriptive et pointilliste du dossier, le jury prend soin d'orienter sa réflexion grâce au libellé du sujet qui accompagne le dossier : une lecture très attentive de cet outil demeure donc incontournable.

- **Le libellé du sujet détermine le cadre et le (ou les) niveau(x) dans lesquels le candidat doit appréhender puis analyser le dossier**

Comme les années précédentes, cette délimitation du champ de la réflexion proposée par les libellés de sujets de la session 2011 peut relever :

- des *programmes du second degré* (« Dans le cadre du programme de français en classe de sixième ») ;
- de *l'étude des genres, discours et registres* (« Dans le cadre de l'étude du comique en classe de seconde », « Dans le cadre de l'étude de l'autobiographie en classe de troisième et en classe de première », « Dans le cadre de l'étude de l'argumentation en classe de seconde ») ;
- des *objets d'étude* (« Dans le cadre de l'objet d'étude Poésie en classe de première », « Dans le cadre de la lecture des contes et récits merveilleux en classe de sixième », « Dans le cadre de l'étude d'un mouvement littéraire et culturel en classe de seconde ») ;
- ou encore des *enseignements et activités inhérents à la discipline* (« Dans le cadre de l'étude

L'argumentation dans le discours, Paris, Nathan 2000 (rééd. Armand Colin, 2010). Pour réfléchir à l'enseignement de l'argumentation au collège et au lycée, on peut se reporter aux conférences sur l'argumentation données par Denis Bertrand, Université de Paris III, et Pierre Coirier, Université de Poitiers, le 12/12/2005, conférences dont le compte-rendu est consultable sur la page des lettres du site de l'académie de Versailles, ainsi qu'à l'ouvrage de Huguette Mirabail, *Argumenter au lycée*, Bertrand Lacoste, 1994 ; on peut aussi à cet effet consulter le numéro 927 de la revue *TDC*.

² De nombreuses collections permettent aisément de faire le point en offrant des repères historiques et culturels clairs, par exemple *Les débats des Lumières*, collection « Banques pédagogiques », cédérom, CRDP de Grenoble, 2006 ou « Écrivains témoins de leur temps » au CNDP. Sur la question des liens entre auteur et contexte, on peut pratiquer l'ouvrage de Dominique Maingueneau, *Le contexte de l'œuvre littéraire : Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993.

de la langue au lycée », « Dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe au collège », « Dans le cadre de la préparation à l'écrit de l'épreuve anticipée de français en classe de première »).

Quelle que soit la nature du cadre fixé par le libellé, il importe que le candidat le prenne impérativement en compte, quitte à ce que l'analyse le conduise ensuite par nécessité ou souci d'ouverture à en repousser pour partie les limites ; un tel élargissement doit toutefois demeurer ponctuel et manifester sa réelle pertinence dans l'exposé du candidat.

- **Le libellé pose une ou plusieurs consignes nettes au candidat, en matière d'approche des documents**

Il s'agit le plus souvent des expressions « vous examinerez », « vous analyserez », « vous comparerez ». Ces termes proscrivent tout survol du corpus ou tout recours à un plan pré-conçu ignorant de fait la spécificité des documents ; mais ils bannissent tout aussi bien la paraphrase du dossier ou une approche par trop scrupuleuse du corpus : l'exactitude du propos est une intention louable mais elle ne nécessite pas de s'embarasser de vétilles (mesurer la taille des images ou épiloguer sur le nombre de questions d'un appareil didactique), au risque de mobiliser la moitié du temps parfois pour décrire sans recul le dossier et en oublier les enjeux majeurs. L'on attend donc du candidat une réflexion critique sur les documents soumis à son examen, dans un équilibre certes difficile entre porosité et distance, pour saisir et apprécier la particularité du dossier, puis mesurer ou tout du moins s'interroger sur la justesse de ses choix didactiques.

- **Les axes de réflexion proposés au final du libellé visent à aiguiller le candidat dans sa démarche critique**

A la faveur des traditionnelles formules « en vous interrogeant (notamment) sur » ou « vous vous interrogerez entre autres », on invite le candidat à prendre en considération des points saillants du dossier et par là même à mettre au jour les questionnements qu'il soulève. Il s'agit par exemple dans un dossier comportant deux documents consacrés à l'étude du conte *La Petite Sirène* d'Andersen, de porter un regard aiguisé sur « les choix effectués, les objectifs poursuivis et sur les conceptions didactiques qui sous-tendent ces documents ». Dans un dossier portant sur l'enseignement de l'orthographe au collège, on suggère au candidat de se demander « comment ces deux manuels envisagent un apprentissage autour des homophones grammaticaux ». Dans un dossier dévolu à l'étude du roman en classe de première, le libellé invite à analyser les documents en examinant « la façon dont ils articulent la notion de personnage romanesque, la vision du monde du romancier et les enjeux de la lecture romanesque ». Il s'agit donc, de manière générale, de s'interroger sur la pertinence des démarches ou des dispositifs adoptés dans le dossier, sur l'arrière-plan théorique et culturel qu'il dénote (notions et univers de référence) au regard des objectifs visés dans le cadre et le niveau impartis. Toutefois, le candidat doit garder à l'esprit que ces indications, plus que des prescriptions, se veulent des ouvertures voire des tremplins à sa réflexion personnelle, à laquelle le libellé n'entend fournir que quelques repères ou points d'attache.

2. Comment lire un dossier : le bénéfice d'une démarche inductive, éclairée et sensible

- **Percevoir le dossier comme une unité qui fait sens**

Le jury recommande au candidat d'appréhender la logique de constitution du dossier, ce qui suppose une entrée véritable au cœur de celui-ci, pour en saisir les ramifications et l'ordre interne, la chaîne secrète oserait-on dire. Les documents, de fait, ont été réunis parce que leur confrontation offre une matière intéressante à l'analyse et à la réflexion d'un candidat. On peut rappeler qu'en

aucun cas les jurys ne soumettent des dossiers comportant des erreurs ou des incohérences manifestes. C'est dire que les candidats n'ont aucune raison de se livrer à une critique destructrice des documents proposés. On souhaite, au contraire, qu'ils s'efforcent d'en déceler le socle ou l'idée fondatrice, rendue plus perceptible par le resserrement même du dossier autour de 4 à 5 pages (rarement 6) au cours de cette session.

On attend du candidat qu'il s'interroge sur le découpage du dossier, son déroulement interne ; qu'il questionne la nature des documents, leurs sources, leurs dates de publication ; qu'il dégagne les interrelations, les similitudes, les contrastes qui apparaissent dans le dossier ; qu'il examine la pertinence et la progression des questionnaires, qu'il analyse voire qu'il entreprenne pour partie les activités proposées aux élèves pour en mesurer les enjeux et difficultés en lien avec le dossier. Le candidat est certes tout à fait en droit d'émettre des réserves sur certains aspects du dossier, dans la mesure où elles sont fondées sur une lecture et des analyses précises. Mais avant de décréter qu'une question posée sur un texte est sans pertinence, encore faut-il s'interroger sur le travail qu'elle implique de la part de l'élève, sur sa situation à l'intérieur d'un questionnaire, sur ses relations avec les objectifs de ce dernier. Dissipons tout malentendu : traiter le dossier ne revient pas à répondre aux questions posées dans l'appareil didactique. Trop de candidats, selon les examinateurs, se mettent encore en position d'élèves face aux extraits de manuels : il leur faut au contraire entrer dans l'attitude d'un professeur de Lettres qui évalue la sélection littéraire opérée par les manuels, expertise leur validité scientifique et leur intérêt didactique. En bref, on apprécie la capacité du candidat à circuler dans le dossier, à rendre intelligible son organisation interne, à mesurer la justesse de ses choix et propositions.

Des candidats confrontés à des dossiers comparant le traitement d'un même épisode ou d'une même figure dans la Bible (dossier portant sur la Tour de Babel) et le Coran (dossier construit autour de la figure d'Abraham et de l'épisode du sacrifice) ont ainsi constaté des variations entre les découpages des extraits et les différentes traductions choisies (lexique employé, forme [verset ou prose], éditeur, date) ; ils ont tenté de les mettre en relation avec l'orientation ainsi donnée au récit antique et sa représentation du monde au sein de l'architecture du dossier (introduction du texte religieux, liens avec les autres documents textuels ou iconographiques, points saillants de l'appareil didactique, notamment en termes de lexique, d'interprétation, de recherches et d'activités d'écriture) ; il leur eût fallu pourtant mieux percevoir à partir de telles remarques les choix et stratégies didactiques établis par les manuels (actualisation du mythe par des références journalistiques / comparaison des textes religieux / étude de représentations en histoire des arts) et mesurer leur pertinence, leurs détours voire leurs ellipses dans l'enseignement tout du moins « la première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde [...] dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions¹ ». Cet enseignement en effet ne saurait se réduire à l'étude des formes et figures du récit au sein du programme de sixième, puisqu'il engage l'acquisition d'une culture humaniste, pilier 5 du socle commun de connaissances et de compétences, dont les valeurs et les enjeux ne se résument pas à des outils textuels.

▪ Être sensible à la singularité des textes littéraires

Aussi évident que cela puisse paraître, le jury rappelle inlassablement qu'une lecture attentive des textes littéraires demeure cardinale dans l'épreuve sur dossier, définie judicieusement dans le rapport de la session 2008 comme une « réflexion littéraire appliquée ». Trop de candidats omettent cette étape et délivrent une vision stéréotypée de la littérature, où s'accumulent les poncifs et les approximations sur les auteurs ou les courants littéraires : Balzac est ainsi trop souvent réduit à l'étiquette de « romancier réaliste », quel que soit l'extrait de son œuvre proposé à l'attention des candidats ; Victor Hugo ayant proclamé dans la préface de *Cromwell* la nécessité du mélange du

¹ Décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'École qui organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences.

grotesque et du sublime au théâtre, tout extrait d'une pièce de Hugo devrait nécessairement donner une représentation de ce mélange. Un même dossier comportant des extraits de *Renée Mauperin* de Jules et Edmond de Goncourt, de *La Curée* et de *L'Assommoir* de Zola, a pu fournir l'illustration d'attitudes opposées de la part de deux candidats. Une première prestation s'est contentée de lire les textes comme une application des théories exposées par Zola dans *Le Roman expérimental*, semblant considérer que l'écriture naturaliste se résumait à ces principes. Une deuxième étude, fort bien réalisée par un autre candidat, a, au contraire, dégagé la dimension symbolique et épique de la serre dans *La Curée*, la peinture sans équivoque du fantasme et de l'émoi sexuel de Renée, et montré comment les paroles rapportées renforçaient la dimension tragique et la menace froide du grand alambic de cuivre rouge qui effraie Gervaise dans *L'Assommoir*. Le jury a parfois la douloureuse sensation que le plaisir du texte disparaît de l'épreuve sur dossier au profit d'un formalisme didactique qui oublie la substance dont il se nourrit. On rappelle à cet égard que l'appareil didactique au sein des dossiers demeure second et ne doit en aucun cas constituer un filtre à une lecture plus directe et plus personnelle du candidat, qui engage sa compétence littéraire et l'acuité de son analyse. L'objectif est de parvenir à prendre du champ par rapport au questionnement didactique pour mieux le mettre en perspective avec les contenus littéraires du dossier ; il est impératif de ne jamais laisser de côté la dimension interprétative des textes.

C'est en effet la réflexion littéraire qui pose souvent problème dans les prestations produites au cours de cette session, réflexion littéraire entendue dans son acception première : l'appréhension du sens du texte ou des extraits et la compréhension de leurs enjeux. Une page de Duras dans un dossier consacré à l'autobiographie a malheureusement été lue bien rapidement par certains candidats : ils n'ont pas vu que l'écrivaine proposait au lecteur la contemplation de son visage certes comme une matière détruite, mais également comme une page de l'être offerte au regard de tous, les cassures profondes, les lacérations progressives se déclinant pour elle comme les pages d'un livre qu'elle aurait eu plaisir, tout du moins intérêt à parcourir. On peut parfois regretter de véritables contresens dans la lecture des textes proposés ou un aveuglement qui interdit alors toute réflexion à caractère didactique. Ainsi dans un dossier consacré à l'étude du roman en classe de première, les candidats n'ont guère paru sensibles à la dimension sacrificielle de l'épisode de la mort du « pauvre petit Français », c'est-à-dire du jeune médecin du *Hussard sur le toit*, ni à la représentation funèbre et fascinée de la mort révélée par le travail métaphorique de Giono (« la cyanose sortait du genou, arborescente comme une sombre feuille de fougère ») : comment dès lors s'interroger sur la vision du monde proposée par le romancier et sa conception du personnage romanesque¹ ? Certains candidats tentent, en vain, de masquer leurs difficultés d'appréhension des textes en usant d'un métalangage mal maîtrisé : la lecture même et l'analyse du texte de Racine sont ainsi restées d'une grande opacité lors de l'examen d'un dossier construit sur l'étude d'une œuvre intégrale tragique, *Phèdre*.

Le jury a en revanche valorisé avec plaisir des prestations manifestant de réelles qualités de lecture et d'analyse littéraire. Un dossier construit autour d'un même extrait de Michel Leiris a ainsi fourni une intéressante lecture comparée cernant deux approches différentes de l'autobiographie. Un dossier centré sur l'œuvre d'Agrippa d'Aubigné, un autre sur la question de l'inspiration poétique en classe de première ont révélé ces précieuses aptitudes chez plusieurs candidats. Le jury a pu également apprécier à plusieurs reprises la mobilisation judicieuse de réflexions théoriques sur la lecture² pour éclairer l'étude de séquences portant sur des œuvres intégrales. Cette capacité à

¹ Sur ces questions, il est fondamental de se reporter aux ouvrages de Vincent Jouve, *L'Effet-Personnage dans le roman*, Paris, PUF, coll. « Écriture », 1992 (2ème édition : 1998), *Poétique du roman*, Paris, Sedes, 1997 (rééd. Armand Colin, 2007), *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, coll. « Écriture », 2001.

² Les candidats ont pu faire appel à des références aussi diverses que : Vincent Jouve, *La Lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993 ; Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Éditions de Minuit, 2007 ; Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979 trad. fr. 1985, rééd. LGF, coll. « Le livre de poche biblio », 1999, ou Hans-Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Trad. Claude Maillard, Préface de Jean Starobinski, Gallimard, 1978 (coll. « Tel », 1990).

articuler le grain du texte avec une solide culture linguistique, historique, littéraire et artistique distingue souvent les prestations réussies.

▪ **Ancrer l'analyse sur des notions clairement définies**

La maîtrise d'un certain nombre de notions fondamentales telles que celles de genre, de registre, de mouvement apparaît déterminante et l'on en attend une définition claire de la part des candidats : trop de prestations encore souffrent de confusions entre tonalité et registre, entre thème et motif, entre école, courant et mouvement, entre mythe, légende et conte, entre mode narratif, voix narrative et perspective narrative, pour ne citer qu'eux¹. La maîtrise d'un vocabulaire d'analyse technique minimal en matière de versification, de narratologie, de langage théâtral incluant par définition les enjeux de la représentation, de modalités et de formes argumentatives notamment, doit constituer l'un des objectifs d'une bonne préparation au concours². De la même façon, le candidat ne saurait faire l'économie d'une pratique assidue de diverses grammaires du Français³, afin d'acquérir un socle solide de connaissances morphologiques et syntaxiques : sans ce viatique linguistique, comment enseigner l'analyse de la phrase, les classes de mots, les fonctions, la grammaire du verbe, puis la grammaire du texte et la grammaire de l'énonciation ? On peut espérer d'un futur enseignant de Français qu'il maîtrise la distinction des temps, les modes et aspects du système du verbe, qu'il connaisse les règles majeures d'orthographe grammaticale et lexicale. On peut aussi attendre de lui une certaine richesse, en tout cas une exactitude dans la manipulation des domaines lexicaux et des notions lexicales (par exemple, dénotation et connotation, modalisation, implicite, termes évaluatifs, polysémie, figures de style...)⁴. Le jury précise à cet égard que les dossiers de langue font apparaître avec une cruelle rapidité les éventuelles ignorances des candidats en ce domaine.

¹ Le rapport de 2005 effectue un efficace rappel des notions de discours, énonciation, genre et registre, très clairement définies pour le plus grand bénéfice du candidat. On peut également consolider les connaissances et la réflexion sur les genres littéraires par la lecture des ouvrages suivants : Patrice Soler, *Genres, formes, tons*, PUF, 2001 ; Karl Canvat, *Enseigner la littérature par les genres*, De Boeck et Duculot, 1999 ; *Les grands genres littéraires*, études publiées sous la direction de Daniel Mortier, Unichamp-Essentiel, Champion, 2001 ; Dominique Combe, *Les Genres littéraires*, Hachette, 1992 ; Daniel Fontaine, *La Poétique. Introduction à la théorie générale des formes littéraires*, Nathan, coll. "128", 1993 ; Gérard Genette, "Des œuvres et des genres", *Figures V*, Paris, Seuil coll. « Poétique », 2002 ; Gérard Genette et alii, *Théorie des genres*, Paris, Seuil (Points Littérature, 181), 1986 ; Jean-Marie Schaeffer, « Genres littéraires », in *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Albin Michel/Encyclopædia Universalis, 1997.

² Pour asseoir les outils généraux d'analyse stylistique, on se reportera prioritairement aux ouvrages de Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala, *Le Dictionnaire du littéraire*, PUF, 2002 ; de Michel Jarrety, (dir.), *Lexique des termes littéraires*, Le Livre de Poche, 2001 ; de Michèle Aquien et Georges Molinié, *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Pochothèque, 1996 ; de Bernard Dupriez, *Gradus, Les procédés littéraires*, 10/18, 1984 ; de Nicole Ricalens-Pourchot, *Lexique des figures de style*, 2^e édition, coll. « 128 », Armand Colin, 2010.

³ On conseillera évidemment : Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994 (4^e édition 2009) ; mais aussi : Dominique Maingueneau, *Précis de grammaire pour les concours*, Paris, Bordas, 1991 (nouvelle édition mise à jour : Armand Colin, 2010) et *Les notions grammaticales au collège et au lycée* (en collab. avec Eric Pellet), Paris, Belin, 2005 ; Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Hachette, 1994 ; Roland Eluerd, *Grammaire descriptive de la langue française*, Armand Colin, 2004 ; Nathalie Fournier, *Grammaire du français classique*, 1998, Belin (rééd.2002) ; Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, *Grammaire du français*, Le Livre de poche, 1994.

⁴ En matière de lexicologie, on pourra consulter les ouvrages suivants : Denis Apothéloz, *La Construction du lexique français*, Ophrys, 2002 ; Marie-Françoise Mortureux, *La Lexicologie entre langue et discours*, Sedes, 1997 (rééd. Armand Colin, 2008) ; Françoise Martin-Berthet, *Introduction à la lexicologie*, Armand Colin, coll. « Lettres Sup », 2^e édition, 2008 ; Aino Niklas-Salminen, *La Lexicologie*, Armand Colin, 1997 (rééd.2005).

Les lacunes culturelles et historiques en matière de mouvements littéraires doivent de même être patiemment comblées, si l'on veut éviter de se retrouver en grave difficulté comme certains candidats confrontés à un dossier portant sur le romantisme. On ne peut délaissier ou négliger des pans entiers de l'histoire littéraire, d'ailleurs fortement inscrits dans les programmes, au cours d'une formation solide et rigoureuse¹. Le jury a paradoxalement constaté que des dossiers qui semblaient a priori sans surprise parce qu'ils reposaient sur des textes dits canoniques de notre littérature, ont révélé de graves insuffisances chez les candidats : ce fut le cas par exemple d'un dossier proposant une séquence sur une œuvre intégrale, *Les Fêtes galantes* de Verlaine, ou encore d'un dossier portant sur la scène de la rencontre dans *L'Éducation sentimentale* de Flaubert à travers deux manuels. On ne peut donc que conseiller aux candidats de pratiquer régulièrement des anthologies, de se nourrir de textes pour enrichir et consolider leur culture personnelle, qu'ils compléteront alors avec profit par la lecture de critiques littéraires ou d'ouvrages didactiques². L'on ose préciser aux candidats de Lettres modernes qu'ils ne doivent en aucun cas négliger dans cette perspective la fréquentation des textes de l'Antiquité, qu'ils relèvent de la Bible, de la littérature grecque ou latine, à juste titre dénommés fondateurs de notre culture.

Pour illustrer ces remarques, nous mentionnerons le cas d'une candidate qui a su utiliser une terminologie juste et précise pour traiter un dossier sur les discours rapportés, ce qui lui a permis de réaliser une prestation particulièrement convaincante. Un dossier portant sur *L'Avare* de Molière a également fourni l'occasion d'un développement pertinent sur le lexique de l'avarice. De même, un dossier portant sur l'humanisme en classe de première a manifesté une excellente articulation entre les textes et l'appareil didactique, appuyée sur de riches connaissances littéraires et culturelles du mouvement, dont les caractéristiques ont construit l'exposé brillant, sans être pédant, du candidat. Un dossier portant sur l'étude du théâtre en première a pu révéler une excellente connaissance de genres mixtes tels que la tragi-comédie ou la comédie-ballet. A l'inverse, face à un dossier construit autour de la notion d'utopie en classe de première, aucun des candidats n'a tenté de définir la notion d'utopie, ni a fortiori de réfléchir à sa fonction ou à ses enjeux.

On ne saurait trop rappeler aux candidats de mobiliser aussi au cours de l'épreuve sur dossier leurs savoirs scientifiques et disciplinaires pour témoigner d'une culture littéraire et linguistique rigoureuse et authentique, et être en mesure d'apprécier l'adéquation entre le dossier et la ou les notions auxquelles ce dernier renvoie.

▪ **Convoquer des savoirs institutionnels et didactiques pour attester d'une réflexion sur la mise en œuvre de l'enseignement du Français dans la classe**

Comme on l'a évoqué dans la définition des objectifs de l'épreuve, la question de la transposition didactique des savoirs est un point névralgique de l'épreuve sur dossier. Une connaissance précise mais également réfléchie des programmes du second degré et des Instructions officielles s'impose au candidat, en matière de lectures ou d'objets d'étude, mais aussi d'enseignements et d'activités pour lui donner une réelle matière et une véritable portée ; le candidat dans sa

¹ En matière d'histoire littéraire, on se reportera à l'ouvrage d'Anne Armand, *L'Histoire littéraire*, Bertrand Lacoste, 1993, à *L'Histoire de la France littéraire*, sous la direction de Michel Prigent, Vol 1, 2, 3 (Naissances, Renaissances ; Classicismes ; Modernités), Puf, 2006, au *Précis d'histoire de la littérature française*, de Marie-Madeleine Fragonard, Didier, 1981 (rééd. 2004), et aux *Précis de littérature française* par siècle, dans la collection Quadrige, PUF. L'on pourra également se munir d'ouvrages plus synthétiques tels que *Introduction à la vie littéraire* [un volume par siècle], Bordas ou *Lire...(le Baroque, les Lumières, le Réalisme et le Naturalisme, le Symbolisme...)*, Dunod, rééd. Armand Colin.

² Les rapports de 2006 et de 2009 esquissent les grandes lignes d'un « programme raisonné de lectures » qu'on souhaite vivement recommander aux candidats, dans leur poursuite d'une désirable et nécessaire innutrition. Dans une perspective didactique, les actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, coordonné par Emmanuel Fraisse et Violaine Houdart-Mérot, soulèvent une question fondamentale et délicate : *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Créteil, CRDP, 2004.

préparation doit, par exemple, s'interroger sur le nombre et le type de lectures préconisées par niveau et par année, le rythme et la nature des travaux d'écriture, la progression des notions grammaticales entre les niveaux, le traitement des objets d'étude en combinaisons séquentielles pour aborder de réels questionnements en matière d'enseignement. Lorsque cette réflexion est restée à l'état embryonnaire chez le candidat, le jury constate souvent dans son exposé une représentation inadéquate du travail d'un professeur assimilé à un animateur de cours, ou à l'inverse une conceptualisation excessive qui ne peut être suivie d'une traduction en direction d'un public d'élèves ; dans d'autres cas, on demeure à la périphérie du dossier au profit d'une pédagogie fictionnelle qui présente un intérêt assez limité. Le jury rappelle qu'il attend avant tout la réflexion et la posture didactiques d'un futur enseignant.

Les dossiers comportant des sujets proposés aux épreuves du diplôme national du brevet et du baccalauréat ont également révélé une connaissance très approximative des candidats en termes de construction ou de modalités des épreuves, de constitution du corpus, d'activités proposées (on confond ainsi allègrement question sur corpus et commentaire, voire dissertation)¹. Les démarches de lecture au collège et au lycée, lecture analytique et lecture cursive, ont aussi donné lieu à de lourdes confusions². La fréquente référence au socle commun de connaissances et de compétences³ a montré en revanche un louable souci d'information de la part des candidats mais on rappelle qu'elle est surtout judicieuse lorsqu'elle permet de problématiser la question des apprentissages et des compétences des élèves au cours de l'analyse d'un dossier ; elle ne constitue pas une figure imposée lorsqu'on traite d'un dossier se rapportant aux classes de collège.

3. Problématisation et plan : architecture de la pensée et sens de la synthèse

L'ensemble des remarques du candidat sur le dossier ne saurait s'orchestrer sur le mode fantaisiste d'un inventaire insolite ; il ne s'assimile pas non plus au lent écoulement de remarques au fil de l'eau, au débit incertain et fluctuant ; il ne consiste pas plus en une vitrine où exposer divers trophées, émaux ou camées de la pensée. De manière plus conventionnelle et plus pragmatique, l'on attend du candidat une faculté de problématisation qui seule peut le conduire à bâtir avec rigueur et acuité son exposé, à partir d'une interrogation soulevée par le dossier, interrogation qu'il aura jugée fondatrice de sa réflexion didactique.

▪ Cerner les enjeux majeurs du dossier pour dégager le questionnement qu'il soulève

Le jury de la session 2011 a bien souvent déploré l'absence de problématisation dans les prestations des candidats, leur caractère insuffisant ou leur réduction à une approche purement formelle. A ce titre, le rapport de 2002 offrait déjà une limpide mise en garde : « décrire ce n'est pas problématiser ; tout dire [...] ce n'est pas problématiser ; présenter un exposé dont les parties sont

¹ Sur ce point, on consultera le site Éduscol :

- Programmes et ressources/Disciplines et enseignements/Définition des épreuves de français [EAF]
- les annales zéro mises en ligne.

² On pourra éclaircir ces points en parcourant l'ouvrage d'Annie Rouxel, *Lectures cursives, Quel accompagnement ?*, Toulouse, CRDP/Delagrave, 2005, et surtout le rapport de Jean Jordy, « Les approches des textes, lecture analytique et lecture cursive », *La mise en œuvre du programme de Français en classe de seconde*, La Documentation française, 2003 [disponible sur le site de l'ifé, institut français de l'éducation], ou encore la restitution d'un stage assuré par Jean Jordy, en 2006, dans l'académie de Toulouse, « Lecture cursive et lecture analytique en collège et lycée », à l'adresse suivante : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lettres/docs-stages/stage-lecture-cursive-et-analytique-toulouse-2006.html>

³ Se reporter au site Éduscol pour consulter le texte du décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'École qui organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences, ainsi que les modalités de sa mise en œuvre.

interchangeables, ce n'est pas problématiser ». On attend donc du candidat une certaine hauteur de vue et un sens de la synthèse qui doivent le prémunir des tentations de l'exhaustivité et de la reproduction à l'égard du dossier, pour mieux identifier ses composantes et articulations majeures. C'est bien à son esprit critique que le candidat doit en premier lieu faire appel afin de déceler la notion mise en jeu par le dossier, et la façon dont celui-ci la constitue en problème soumis à son examen : aucun dossier n'est, si l'on ose dire, transparent, tous offrent par nature matière à débat, qu'ils soient homogènes ou comparatifs. La logique interne de confrontation et de questionnement sur la notion essentielle du dossier peut parfois paraître masquée ; elle est pourtant le critère premier retenu pour son élaboration. Il appartient donc au candidat de débusquer l'implicite culturel, intellectuel, didactique voire idéologique qui sous-tend le dossier ; de repérer ce qui en profondeur en constitue les aspérités, lui déniait un caractère rond, lisse et rassurant ; de progresser sur ses difficiles lignes de crête, là où il perçoit les points d'achoppement entre les textes d'un corpus, entre les finalités d'une séquence et ses contenus, entre les approches d'une même œuvre ou d'une même notion grammaticale, d'un même texte ou d'un même registre, entre une leçon et ses exercices.

Tout dossier témoigne d'un choix, de la mise en œuvre d'une pensée, d'une conception de la littérature ou de la grammaire, ou d'une approche spécifique d'une notion, d'un mouvement, d'un genre, d'une forme, qu'il importe d'appréhender avec justesse et qu'il est légitime de discuter, précisément parce qu'il ne s'agit que d'une proposition didactique, élue pour aiguillonner la pensée propre du candidat. Clarifions le propos : il n'est nullement question pour le candidat de s'ériger en censeur mais de montrer comment le dossier, qu'il a analysé de manière rigoureuse, précise et critique, a nourri sa propre réflexion intellectuelle sur la notion mise en jeu à travers les documents proposés. C'est donc par sa capacité à proposer une réflexion problématisée que le candidat attestera à la fois de sa juste compréhension du questionnement élaboré par le dossier et des résonances que ce dernier a engendrées dans son propre cheminement intellectuel et culturel.

De nombreux rapports offrent des exemples détaillés de problématiques pertinentes sur des dossiers : nous invitons les candidats à s'y reporter¹. Pour cette session, nous évoquerons deux prestations témoignant des qualités précédemment exposées. Face à un dossier portant sur la lecture des contes et récits merveilleux en classe de sixième, un candidat a su interroger avec ingéniosité la séquence d'un professeur portant sur « Le Petit Chaperon Rouge dans tous ses états » : à partir d'une problématique singulière « Pourquoi l'image du Petit Chaperon Rouge nous hante-t-elle ? », il a su parfaitement rendre compte de la complexité générique du conte, du vaste réseau intertextuel mis en œuvre dans la séquence, des ambitions et stratégies de celle-ci (travailler à partir des représentations des élèves, rendre les élèves eux-mêmes passeurs de l'oralité des contes, forger la notion complexe de parodie), pour montrer ensuite ses ellipses, comme la cruauté du conte délibérément écartée, ce qui l'a conduit à mener une lecture psychanalytique inspirée des travaux de Bettelheim², pour mieux conclure sur l'intérêt et la portée de telles lectures en sixième, dans l'apprentissage de la littérature et du monde, le conte avertissant de leur mutuelle complexité. Une candidate face à un dossier centré sur l'évolution de la condition féminine au XVIII^e siècle et composé de documents à la fois textuels et iconographiques, a choisi d'organiser son propos autour de la notion de portrait, dans son exécution picturale et littéraire, et d'en questionner la dimension argumentative, directe ou indirecte, à travers notamment l'éloge funèbre, le modèle, la description métaphorique comme détour argumentatif, le double portrait ou l'autoportrait masqué, le dialogue avec autrui comme miroir de soi ; elle a su à partir de cette problématisation montrer au fil de l'exposé que cette construction du portrait était surtout mise au service de la définition d'une posture philosophique idéale, redonnant à la sensibilité sa juste place dans la philosophie des Lumières, aux côtés de la triomphante raison.

¹ Le candidat pourra consulter en particulier les rapports de 2005, 2006 (deux exemples longuement détaillés) et 2007 à ce sujet.

² Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, traduction française Robert Laffont, 1976, rééd. Hachette, collection *Pluriel*, 1993.

- **Assurer la cohérence et la progression de la pensée par un plan équilibré**

Il va sans dire que c'est la nature même du dossier qui induit la problématique et le plan qui en découle. Ce dernier en effet s'organise comme une réponse progressive au questionnement posé par le candidat pour structurer son propos, se dirigeant du plus évident vers le plus complexe, ou de l'explicite vers l'implicite. La pertinence du plan et son caractère dynamique tiennent donc pour l'essentiel à la qualité de la problématique. Lorsque celle-ci est creuse ou inadaptée, le candidat a bien souvent recours à un plan-type (1- description du dossier 2- les savoirs du dossier 3- les démarches du dossier), qui ne rend en rien compte de la spécificité et des enjeux du corpus proposé et se résume au piétinement intellectuel d'une description, ce qui pousse dangereusement le candidat vers l'écueil du hors-sujet. Il faut se défier de ce faux confort et montrer l'exercice d'une pensée en actes, qui délivre un plan réel.

L'exposé doit être construit comme un discours argumentatif : l'introduction, après une rapide présentation du dossier, consiste pour l'essentiel en une phase de problématisation et une annonce du plan bâti pour y répondre ; le développement offre au cours de ses différentes étapes, clairement articulées par le candidat, les axes de réflexion, les démarches intellectuelles, les arguments majeurs pour répondre au questionnement qu'il a soulevé sur le dossier, ces différents mouvements de la pensée étant systématiquement étayés par l'analyse des documents¹ et la manipulation aisée des concepts disciplinaires ou didactiques, ainsi que des références institutionnelles. L'équilibre des différentes étapes du plan est également un indice pour le jury de la clarté et de la densité de la ligne argumentative poursuivie. Une conclusion ferme et soignée entreprend une réponse claire, même si elle ne peut être définitive, à la problématisation initiale, souligne les perspectives disciplinaires et didactiques abordées, dessine les contours d'une réflexion future nouant l'attrait de la langue et de la littérature et la nécessaire mise en place des apprentissages, dans leur conjugaison permanente de l'effort et du plaisir.

Le jury tient à souligner à ce titre les qualités de certains candidats, qui ont su se garder de questionnements stéréotypés (par exemple s'interroger de manière quasi-réflexe sur le schéma narratif lorsqu'on est confronté à un dossier sur le conte) pour construire une véritable réflexion personnelle : un candidat a ainsi choisi d'analyser un corpus mettant en regard un conte de Perrault et son illustration dans le style troubadour du XIX^e siècle, en s'interrogeant sur la catégorie poétique et esthétique du merveilleux, en abordant à la fois sa conception, son exploitation discutable dans le questionnaire, le décalage aisément perceptible entre le texte et l'iconographie. Un autre dossier autour de *Claude Gueux* de Victor Hugo a fourni l'occasion d'une prestation offrant une organisation du propos tout à fait pertinente à partir de la lecture du texte engagé, lecture envisagée dans sa dimension argumentative puis ses liens avec l'Histoire.

- **Fluidité et acuité : ne pas s'en tenir à l'esprit de géométrie**

La rigueur, la cohérence et l'équilibre du propos fondent la force de sa conviction. Ils ne doivent cependant pas étouffer chez les candidats le désir de prendre le temps d'explicitier un concept, d'éclaircir une métaphore, de développer une considération intertextuelle, de convoquer un éclairage historique ou artistique, de nuancer le lexique ou la terminologie, de se livrer à des micro-analyses sur quelques lignes voire un vers, de faire partager une expérience de spectateur dans un dossier consacré au théâtre¹, dès lors que toutes ces remarques éclairent, alimentent ou déploient le

¹ Rappelons à ce titre un autre passage du rapport de 2002 : « ne pas analyser un exemple emprunté au dossier et clairement identifié, ce n'est pas problématiser ».

¹ Sur la question du texte théâtral et de sa représentation, on conseille de consulter la collection « Entrer au théâtre » du CNDP, et le site de ressources en ligne, *antigone-enligne* [pour l'enseignement du

champ de la réflexion problématisée. Il est des « choses de finesse, où les principes ne se laissent pas ainsi manier » (*Pensées*) : l'esprit juste et la vue bien nette demeurent un préalable incontournable à la réflexion mais il faut conserver à cette dernière toute sa ductilité et ne pas faire fi de son parcours sensible au cœur des Lettres, sous peine de ne transmettre que la rectitude d'un esprit de géométrie.

IV. Les codes sociaux de l'épreuve

Aux dires des différentes commissions du jury de la session 2011, les remarques portant sur les codes sociaux devant régir le comportement des candidats ne sont pas superflues au sein de notre rapport.

1. Des qualités évidentes d'urbanité et de courtoisie

S'il n'est pas question de manifester à l'égard du jury une insistante obséquiosité, le saluer en entrant dans la salle d'examen et conserver face à lui une distance polie et déférente relèvent des règles élémentaires de courtoisie qui facilitent tout rapport social. Certains candidats perçoivent mal la situation qui est la leur et adoptent à l'égard du jury une attitude très désinvolte, réclamant par exemple parfois que les examinateurs répondent en leur lieu et place aux questions qui ont été posées. Une telle proposition paraît incongrue mais témoigne surtout d'une familiarité excessive, d'une incapacité à se positionner justement lors de l'épreuve. Or, cette question du savoir-être est l'une des premières à régler pour un futur enseignant appelé par sa fonction à représenter également l'institution et à adopter la bonne distance face à ses élèves, à leurs parents, et à tous les acteurs de la communauté éducative avec lesquels il sera en relation. S'il n'est pas question de prôner l'uniformisation de la présentation des candidats, on ne peut que leur conseiller d'exprimer par leur allure vestimentaire un premier signe de cette juste compréhension des codes.

Sans exiger non plus le plus grand raffinement sur le plan verbal, on est en droit d'attendre de futurs professeurs de Lettres une certaine tenue : les interjections, ruptures de niveau de langue, égarements syntaxiques ou impropriétés lexicales sont à bannir au même titre que l'usage d'un jargon stérile et mal dominé, d'un vocabulaire abscons et tortueux, censé refléter les méandres d'une pensée dialectique et surtout inaccessible. Le dialogue avec le jury nécessite l'emploi d'un style clair, précis où l'exactitude du vocabulaire côtoie la qualité des références culturelles et manifeste le souci d'un échange véritable. Certaines commissions déplorent à cet égard le comportement de quelques candidats qui ont ouvertement montré mauvaise grâce à répondre au jury, à travers une attitude qui frisait l'impolitesse. L'urbanité constante des examinateurs face à ces comportements ne traduit en rien une approbation de leur part, mais la volonté expresse de ne se piquer de rien.

2. Manifester une présence assurée et pondérée

Toute épreuve de concours génère une angoisse au moment de prendre la parole devant un jury. Il appartient toutefois au candidat d'appriivoiser ce seuil bien naturel au cours de sa formation pour éviter les balbutiements ou les commentaires sur son propre discours. Le maniement heureux et

maîtrisé du verbe est au cœur du métier d'enseignant ; les aptitudes orales demeurent donc un facteur intangible d'évaluation au sein de l'épreuve sur dossier : elles se déploieront avec d'autant plus d'aisance que le candidat sera parvenu à asseoir face à ses auditeurs une présence à l'assurance tranquille, une réserve non pas synonyme de fadeur mais de pondération et de réflexion dans le propos. Cela n'exclut nullement l'enthousiasme, l'engagement ni l'humour : certains candidats ont vu leur évaluation nettement augmenter lors d'un entretien où ils se sont montrés combatifs. En revanche, cela écarte une simple lecture des notes prises durant le temps de préparation sans le moindre regard vers le jury, ce qui engendre un exposé bien monotone, ou une pure récitation de l'appareil didactique qui masque bien mal la paralysie de la réflexion sur le dossier.

3. Faire preuve de souplesse et d'appétence intellectuelles

Le jury demeure extrêmement sensible aux qualités d'écoute, de réactivité, de curiosité intellectuelle du candidat. Nombre de commissions évoquent un manque de souplesse au moment de l'entretien : certains candidats ne comprennent pas toujours la finalité de la question posée, contraignent le jury à l'explicitier pour en deviner la réponse, voire refusent de prendre réellement en compte les questions pour poser leur parole à égalité avec celle des examinateurs, sans accepter d'entrer dans la révision de leurs propos. Il s'agit au contraire de marquer une véritable disponibilité au moment de l'entretien pour réfléchir avec le jury sur les textes et documents proposés et pour parvenir à remettre en question certaines affirmations, les compléter ou les nuancer. Les réponses parfois fort longues des candidats diluent le propos et perdent totalement de vue la question initiale, témoignant du flou de la réflexion et d'un manque de dynamisme pour ce deuxième temps de l'épreuve au sein duquel il demeure pourtant capital de conserver énergie, clairvoyance et vivacité.

Le manque de pugnacité, d'effort dans le dialogue et dans la recherche pénalisent une prestation, alors que l'entretien a pour objectif, on le rappelle, de valoriser le candidat en l'aidant à clarifier et approfondir son exposé. Une commission mentionne le cas avantageux d'une candidate qui, lors de l'entretien, a su montrer disponibilité et réflexion en cernant l'implicite des questions de manière fort juste, alors que son exposé n'avait guère été convaincant. Une autre commission souligne la mobilisation de plusieurs candidats qui ont perçu dans l'entretien la complexité de certaines notions littéraires, révélé leur ouverture d'esprit ou leur goût pour les arts, témoigné de leur sensibilité à la poétique des textes. Un candidat traitant un dossier consacré au mythe d'Orphée a su ainsi conjuguer avec brio, dans son exposé comme dans l'entretien, une culture solide à travers des références intertextuelles précises, une sensibilité littéraire particulièrement fine dans l'analyse des documents et la lecture éclairée et comparatiste des textes, une rigueur formelle par sa précision dans l'approche générique, grammaticale, stylistique et dans la manipulation des notions littéraires, avec une aptitude au dialogue et à la transmission grâce à un oral vivant, engagé et dynamique, qui n'oubliait jamais son auditoire, dans son intérêt comme ses doutes, bien loin de toute posture affichée pour contenter le jury.

V. L'évaluation de l'épreuve

Nous rapporterons dans ce dernier temps de manière synthétique les différents paramètres auxquels se réfèrent les membres du jury pour évaluer aussi objectivement que possible les prestations des candidats.

1. Les principes d'évaluation

Selon les examinateurs, les nouvelles dispositions de l'épreuve n'ont pas conduit à adopter des modes d'évaluation différents de ceux des années précédentes. On pourrait, sur ce point, rappeler les critères d'évaluation définis dans le rapport de la session 2005, car ils offrent une image claire des paramètres incontournables de l'épreuve sur dossier :

« - la pertinence de l'analyse du dossier (précision et justesse de l'observation, prise en compte du statut des documents proposés, aptitude à dégager l'essentiel, à mettre en relation les éléments significatifs, à faire apparaître les objectifs et les démarches, explicites ou implicites) ;

- la vigueur et la cohérence de la réflexion (netteté et solidité de l'exposé, aptitude à poser les termes d'une problématique, à dominer les principes et les concepts mis en jeu, à construire une synthèse, à ouvrir des perspectives) ;

- la précision et la richesse de l'information (connaissances disciplinaires, connaissances sur les contenus d'enseignement et les programmes, maîtrise d'une terminologie exacte, culture générale) ;

- la qualité de la communication orale (clarté et correction de l'expression, force et agrément du propos, aptitude à l'écoute et au dialogue, faculté de présence et de conviction) ».

2. La valeur ajoutée des prestations réussies

Le jury a toujours plaisir à relever chez les candidats des qualités particulières qui font rayonner leur prestation ; nous pouvons ainsi mentionner pour la session 2011 quelques plaisantes découvertes : une grande finesse littéraire dans l'analyse des textes, une certaine sagacité dans l'approche du dossier ou le décryptage des questions lors de l'entretien, une capacité à fédérer les enjeux littéraires, linguistiques et didactiques du dossier, la cohérence subtile du plan proposé, une capacité à mettre en perspective et élargir le propos, un excellent niveau de langue, un goût littéraire et un souci de partager le plaisir du texte ou la vigueur de la réflexion, une curiosité permanente dans le dialogue et une capacité de rebond dans le propos, la richesse d'une culture personnelle, une pratique aisée car familière des concepts et des notions, une capacité à conjuguer une certaine hauteur de vue pour jauger l'ensemble du dossier et un sens du détail attentif à ses éclats disparates, une parfaite maîtrise dans un équilibre soigné des codes de l'épreuve et du temps imparti.

3. Les causes majeures d'échec et les erreurs rédhibitoires

Pour prémunir les futurs candidats des défauts récurrents et parfois sans appel de l'épreuve sur dossier, nous reviendrons, pour clore ce rapport, sur les erreurs les plus lourdes constatées durant la session 2011, celles qui ont malheureusement engendré un échec patent à cette épreuve : une ignorance de la grammaire du Français ; un ou plusieurs contresens dans la lecture des textes et des images ; l'impossibilité manifeste d'entrer dans le dossier (paraphrase ou accumulation de généralités sans objet) ou de rendre compte d'un certain nombre de notions, littéraires ou grammaticales ; la manifestation de carences lourdes et de véritables lacunes en matière d'histoire littéraire ainsi que sur le plan théorique, didactique ou culturel ; la proposition d'un plan et d'une problématique artificiellement plaqués sur le dossier ; une incapacité à regarder le jury en se réfugiant dans la lecture de l'exposé et en fuyant les questions posées ; une connaissance très approximative des modalités de l'épreuve (construction du propos, étapes de l'épreuve et gestion du temps) qui dénote une mauvaise préparation ; une ignorance des enjeux de l'épreuve ou une représentation inadéquate de la posture requise (attitude et fonction d'un futur professeur de Lettres, mode de discours et attention à autrui).

Nous espérons avoir fidèlement rendu compte de la tenue de l'épreuve sur dossier durant cette session 2011, à la fois dans sa lettre et dans son esprit, pour permettre aux candidats de mieux comprendre leur évaluation et pour ouvrir le champ de la réflexion des futurs candidats, au travers d'une représentation plus exacte de l'épreuve sur dossier et dans la perspective d'une préparation que nous leur souhaitons efficace et fructueuse.

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Deuxième partie :

« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »

Rapport présenté par Christophe BOUCHOUCHA et Frédéric RAIMBAULT

La session 2011 du CAPES externe de Lettres modernes a été marquée par l'introduction de nouvelles épreuves consécutive à l'application de la réforme des concours de l'enseignement ; l'une d'entre elles est commune à toutes les disciplines de recrutement : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». La tâche assignée au présent rapport consiste donc, à partir du texte officiel la définissant et de l'expérience de cette session, à permettre aux candidats de se représenter l'épreuve, le plus exactement possible, afin de s'y préparer au mieux.

Pour cela, nous reviendrons sur la définition et les modalités de l'épreuve, premier temps indispensable pour saisir ses enjeux, comprendre la posture à adopter, appréhender de la meilleure façon les temps de l'exposé et de l'entretien.

Dans un second temps, nous préciserons, en nous appuyant sur les prestations des candidats, le mode de lecture du dossier à privilégier, les compétences à mettre en oeuvre, la réflexion et les dispositions que l'on attend d'un candidat envisageant de travailler dans un cadre professionnel déterminé.

Dans un dernier temps, nous établirons le bilan de la session 2011 en examinant la répartition thématique des dossiers donnés à l'étude et la distribution des notes obtenues, suggérerons quelques conseils pour guider le candidat dans sa préparation, proposerons enfin une sitographie indicative riche en documents variés.

I. Définition et modalités de l'épreuve

L'intitulé de cette épreuve reprend celui donné à la première des dix compétences que les professeurs, les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier¹. Les termes qui le composent peuvent nous aider à circonscrire le cadre et les enjeux de cette deuxième partie de l'épreuve sur dossier.

« *Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable* »

Le terme « éthique », lié à la philosophie de l'action, se définit différemment selon les auteurs, le contexte et le domaine auxquels il se rapporte. Pour notre domaine de réflexion, il convient de l'associer au mot « valeur », agir « de façon éthique » pouvant être alors assimilé à une conduite éclairée, dictée par des valeurs qui fixent des objectifs, déterminent des attitudes, orientent

¹ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625818&dateTexte=&categorieLien=id>

l'action, justifient des décisions. Ce cadre d'action permet, dans une situation pratique, d'opérer des choix et d'agir librement, les critères et les valeurs pour tout professeur étant ceux de la République et de l'Ecole.

« Responsable », quant à lui, signifie bien [en parlant d'une personne] « qui doit rendre compte et répondre de ses actes ou de ceux des personnes dont elle a la garde ou la charge. »¹ Toute liberté s'exerçant dans un cadre de responsabilité, celle du professeur implique la connaissance des différentes possibilités d'actions qui lui sont offertes, la capacité à analyser le contexte de travail pour choisir, selon des objectifs déterminés, l'action adéquate, et à évaluer sa pertinence et les résultats de sa mise en œuvre. « Agir de façon responsable » s'avère donc essentiel pour qui veut exercer sciemment et pleinement son métier de pédagogue et les missions du professeur.

« Agir » qui ouvre l'intitulé de notre épreuve renvoie selon le CNTL, au : « [Le suj. exprimé ou non, est un animé, une pers. ou fonction de la pers. hum.] Pouvoir propre à l'homme de transformer ce qui est, de s'exprimer par des actes. » Cette définition éclairante pose d'emblée ce verbe comme premier. Le professeur est effectivement celui qui possède les connaissances et les compétences pour agir, c'est-à-dire « instruire les jeunes qui lui sont confiés [...] contribuer à leur éducation [...] les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle [...] faire] acquérir les connaissances et savoir-faire [...] aider] à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel [...] faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. »² Cette autorité conférée aux enseignants, et dont on attend qu'elle soit pleinement reconnue et exercée, est déterminante pour les élèves – futurs adultes et citoyens – accueillis dans les établissements scolaires. En cela, elle ne saurait exister sans un cadre permettant au professeur d'être légitime dans ses actes, condition *sine qua non* de la pratique sereine de son métier.

« Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » permet par conséquent, selon la déontologie de l'agent public, d'envisager des actions cadrées et portées par des valeurs, et de les mettre en œuvre avec pertinence. Dans le contexte de notre épreuve, il s'agit pour les candidats de montrer la connaissance et la bonne compréhension de leur futur cadre professionnel, en interrogeant les documents authentiques qui leur sont proposés, en les mettant en perspective et en mesurant toutes leurs implications.

Les règles en vigueur pour l'épreuve (JORF n° 0004 du 6 janvier 2010³).

La deuxième épreuve d'admission (coefficient 3) comporte deux parties distinctes –« Etude de dossier » et interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon

¹ Cf. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, CNRS, <http://www.cnrtl.fr/definition/responsable>.

² Cf. Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM sur la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. <http://eduscol.education.fr/cid48005/mission-du-professeur-exercant-en-college-en-lycee-d-enseignement-general-et-technologique-ou-en-lycee-professionnel.html>

³ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625818&dateTexte=&categorieLien=id>

éthique et responsable- pour lesquelles le candidat reçoit, au début de l'épreuve, un dossier comprenant :

- un ensemble de documents pour la première partie ;
- un document pour la deuxième partie ;
- un billet avec, pour chacune des parties, la description précise des éléments du dossier et une question accompagnée de consignes destinées à en guider le traitement.

Le candidat dispose de trois heures de préparation pour une passation orale d'une heure.

Rappelons, pour mieux différencier les deux parties de l'épreuve, que la première, « Etude de dossier », à laquelle sont attribués 14 points, prend appui sur des documents divers (textes, documents iconographiques...) en relation avec la discipline enseignée, qu'elle 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. A cette fin, le candidat présente un exposé (20 minutes) selon les thématiques et les problématiques qu'il aura déterminées. L'entretien (20 minutes) a pour but de vérifier la capacité du candidat à transposer ses connaissances en discipline d'enseignement.

La seconde partie qui nous intéresse ici, à laquelle 6 points sont attribués, porte sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Le candidat expose pendant dix minutes les éléments de réponse à une question posée et référée au document de la deuxième partie du dossier. L'entretien (10 minutes) permet d'approfondir et de préciser les éléments de l'exposé tout en mesurant la capacité du candidat à entrer dans un dialogue avec le jury et à poursuivre la réflexion sur le métier et les missions du professeur. La question et le document de cette deuxième partie portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence 1, « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », dans l'annexe « Les dix compétences professionnelles » de l'arrêté du 12 mai 2010¹.

Les modalités de cette deuxième épreuve d'admission nous amènent à considérer quelques particularités nouvelles liées à son déroulement :

- l'ordre de passation des deux parties de l'épreuve est clairement établi par le texte de référence : le candidat présente tout d'abord l'étude de dossier puis la partie « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » ;
- les deux parties de l'épreuve sont séparées par un intermède de quelques minutes pour lequel le candidat est invité à quitter la salle. Ce temps de pause qui marque la distinction entre les deux parties a une double utilité : il permet au jury d'arrêter une note pour la première partie et au candidat de se remobiliser pour la deuxième partie qui nécessite une posture et des compétences différentes, chaque partie ayant son autonomie, ses attentes et son évaluation propres ;
- contrairement à la première épreuve d'admission –« La leçon », le candidat enchaîne, pour chaque partie, exposé et entretien, ce qui annule la note plancher précédemment fixée avant l'entretien ;
- comme le montre rapidement l'addition des volumes horaires dédiés aux exposés et aux entretiens, la gestion du temps doit faire l'objet d'une attention toute particulière car aucun dépassement, même minime, n'est possible.

¹ Document mis en annexe 1 du présent rapport.

Partant de ces modalités de passation, nous souhaitons formuler quelques précautions ou recommandations :

- trois heures sont réservées à la préparation des deux parties, il appartient donc au candidat de répartir au mieux son temps de préparation afin de ne négliger aucune de ces deux parties. Les points attribués (14 et 6 points) engagent raisonnablement le candidat à consacrer deux heures à l'étude de dossier et une à « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et raisonnable » ;
- chaque partie de l'épreuve est notée séparément, la note de zéro à l'une d'entre elles est éliminatoire. Pour faciliter l'évaluation et la notation tout en respectant l'intégrité des deux parties de l'épreuve, le jury attribue deux notes sur vingt. A l'issue de cette notation, une conversion rétablit la notation définie par le texte de référence. Le candidat doit donc envisager ces deux parties comme deux épreuves à préparer et à présenter de façon égale ;
- la durée prévue pour les entretiens montre toute l'importance qu'il faut leur accorder. Nous y reviendrons, mais le candidat doit être assuré que l'échange avec le jury et ce qui s'y joue est essentiel. Il convient donc de les concevoir avec la même importance que les exposés, de les anticiper lors du temps de la préparation, de s'y préparer en amont.

Le document et la question

Le candidat reçoit un sujet comportant une question référée à un document authentique qui renvoie à la compétence 1 des dix compétences professionnelles. Ces compétences peuvent être envisagées selon six domaines dont nous proposons des exemples en annexe 2 :

- la vie pédagogique concernée notamment par les instances qui en déterminent l'élaboration et le pilotage, les différents conseils, les interactions entre l'établissement et la discipline d'enseignement du candidat...
- la vie scolaire avec ses actions éducatives/trices, les règles de fonctionnement de l'établissement, la sécurité des élèves...
- la connaissance de l'institution qui comprend l'histoire du système éducatif et quelques points clés de l'histoire et de ses institutions...
- les institutions et les valeurs de la République avec la connaissance des principales institutions et les valeurs fondatrices...
- les indicateurs de l'École avec quelques chiffres de base, quelques comparaisons internationales...
- les droits et obligations des fonctionnaires qui cadrent les missions et le travail des agents de l'Etat.

La frontière entre ces différents domaines est mince ; le classement dans l'un ou l'autre des champs s'apparente souvent à une proposition de lecture, à un point de vue, les thématiques et problématiques relevant très souvent de plusieurs de ces domaines : une action éducative peut rarement être dissociée des valeurs de la République qui la fondent. Ce classement permet toutefois de proposer des catégories pour penser le cadre professionnel de l'enseignant, et au candidat de circonscrire au mieux son travail de préparation. La mention du domaine n'apparaît pas sur le dossier remis au candidat, laissant ainsi toute liberté de lecture et de traitement à ce dernier.

Un seul document est proposé au candidat, sa longueur varie mais ne dépasse pas une page. Tous les types de documents sont possibles et donnés tels qu'ils apparaissent à leurs destinataires : texte, tableau, indicateurs, schéma, image d'un site WEB... Le support utilisé, la forme choisie

pour le document n'est jamais anodine, il convient d'en avoir conscience pour son examen sans pour autant s'y attarder outre mesure. Le document provient de sources diverses qui en déterminent le statut : Journal officiel de la République française, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, dossiers du ministère, documents émanant des services d'un rectorat, d'un EPLE, d'un groupe de travail de professeurs, d'un rapport ou d'un article (Inspection générale, Université, Cour des comptes par exemple)...

La question posée au candidat propose un cadre d'analyse et une consigne claire pouvant orienter la lecture et le traitement du dossier par quelques axes. L'amplitude du champ d'étude varie ainsi considérablement d'un document à l'autre. Très souvent, le candidat a pu trouver le libellé suivant :

« Vous étudierez le document proposé en vous interrogeant tout particulièrement sur ses finalités, ses enjeux et sa mise en œuvre. ».

Cette consigne, très souvent référée aux domaines de la vie pédagogique, de la vie scolaire, de l'institution et des valeurs de la République (des textes définissant des politiques éducatives, des rapports sur leur mise en œuvre...) amène à considérer une action – son contexte pour en comprendre les raisons et les objectifs –, à en apprécier la nécessité et l'importance, à en envisager tous les aspects pour une réalisation efficace. On attend en effet des acteurs du système éducatif qu'ils mettent en œuvre des actions, non en appliquant simplement les textes, mais en en comprenant les tenants et les aboutissants, en en saisissant le sens.

Des libellés plus précis peuvent être soumis à la réflexion du candidat. Concernant le « Vademecum des relations Ecole–Famille. Une coopération au service de la réussite de tous les élèves. » émanant à la date de novembre 2010 d'un rectorat, et la question « Vous analyserez le document proposé en vous intéressant notamment à la relation que le professeur peut et doit entretenir avec les parents d'élèves. », on attend de l'étude du document un des aspects très particuliers de la mission des enseignants : établir un lien constant avec les familles qui font partie de la communauté éducative. L'exposé du candidat a donc porté sur la manière dont l'enseignant associe dans son projet éducatif les parents.

Quelles qu'elles soient, les indications fournies par le libellé sont des pistes d'étude possibles mais ne constituent pas obligatoirement le canevas obligé du plan à venir, le candidat pouvant leur préférer, à la seule condition de leur pertinence, une lecture et une analyse autres.

L'exposé et l'entretien

L'épreuve se situe en amont de l'exercice concret du métier de professeur, c'est-à-dire au moment d'une interrogation d'ordre épistémologique. Le candidat est évalué sur son aptitude à mener une réflexion sur une situation donnée qui le conduit à définir une posture d'enseignant responsable.

Nous rappelons que l'exposé et l'entretien obéissent à des règles exigeantes que le caractère prétendu « professionnel » de l'épreuve ne doit pas faire oublier : ils relèvent de l'argumentation et la seule narration d'expériences éventuelles de professeur, d'animateur ou d'assistant d'éducation ne sauraient s'y substituer.

Tout exposé requiert une pensée claire, un propos concis, tendu vers un objectif. Un exposé de dix minutes en accentuant les qualités ou les faiblesses, il s'agit donc pour nos candidats d'aller à l'essentiel, d'être précis, de construire un discours rigoureux et dynamique, de recourir à une

parole vive. Ce format de l'exposé, inhabituel pour les candidats, doit faire l'objet d'une préparation : un exposé de dix minutes diffère dans sa conception, sa tenue et sa réalisation des vingt minutes plus traditionnelles. Les candidats doivent organiser leur exposé de sorte qu'il témoigne de leur esprit de rigueur et de la progression de leur réflexion, le jury insistant par ailleurs sur la nécessité de structurer clairement son propos.

La question posée, la variété des documents et des domaines abordés autorisent des traitements particuliers des sujets. Cependant, la démarche de l'exposé et l'analyse attendue permettent de déterminer les quelques principes de base suivants :

- une introduction à la fois succincte et efficace – de 2 à 3 minutes – doit présenter la source du document, sa nature, son contexte, le problème soulevé ou l'ambition affichée. Le candidat annonce ensuite un plan organisé en fonction de deux ou trois lignes de forces. Les plans « clés en mains » plaqués d'autorité sur n'importe quel document n'offrent guère la possibilité de proposer une mise en perspective intelligente du document. Le jury recommande donc vivement aux candidats de sortir des plans composés sur les modèles stéréotypés (les enjeux du texte, le rôle du professeur et les limites du document...).

- au cours du développement (six à sept minutes) le candidat peut expliquer le document en s'appuyant sur les termes de la question (enjeux – objectifs – valeurs – implications pour le professeur ...), analyser et approfondir quelques points grâce à ses connaissances et à sa réflexion. Les connaissances récitées sur un document qui ne les justifie pas, les analyses pointillistes ou systématiques sont à éviter. La candidate qui, à partir du planning hebdomadaire d'un lycée, a su s'interroger sur la fonction du professeur comme fonctionnaire d'Etat, puis sur les missions du professeur au sein de la classe, et qui a terminé par une réflexion nuancée sur la définition de l'enseignant comme éducateur, a présenté une analyse simple mais intelligente et particulièrement fructueuse. Son exposé lui a permis d'aborder des thèmes clés comme l'organisation du temps scolaire, l'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement et la communauté éducative et pédagogique. Par ces notions, qui ont servi de point d'appui à la réflexion, la candidate a été en mesure de construire une représentation du métier d'enseignant.

- la conclusion -1 à 2 minutes- constitue l'aboutissement de l'exposé et élargit l'ensemble de l'analyse. On peut attendre quelques remarques brèves sur les conséquences de la parution ou mise en œuvre du document pour le système éducatif, le professeur, les élèves et éventuellement une ouverture sur un autre point ou dispositif lié à la thématique du document. La conclusion sert souvent de tremplin à l'entretien, le jury reprenant fréquemment les derniers mots de l'exposé pour commencer à échanger avec le candidat. A propos de l'étude d'une circulaire datant de 2007 au sujet de la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements scolaires, un candidat a très bien synthétisé son exposé en rappelant ce qu'on entend (ou ce qu'il comprend) par l'égalité des chances, l'équité et la manière dont le professeur peut adapter son enseignement pour agir dans le cadre de ce dispositif. Il a enfin été en mesure d'évoquer les difficultés que représente la mise en œuvre du dispositif et de proposer des solutions qui pourraient y remédier.

L'entretien succède immédiatement à l'exposé et sollicite des capacités d'écoute, de réactivité et de mobilité intellectuelle. Il est un temps essentiel puisque s'engage un échange qui permet :

- de vérifier les compétences en œuvre dans l'exposé et les connaissances convoquées pour le dossier ;

- de valider les compétences communicationnelles du candidat en lui demandant de préciser, d'explicitier, de démontrer ;
- d'ouvrir de nouvelles perspectives à partir desquelles le candidat doit réagir en faisant preuve d'une certaine cohérence dans son raisonnement, en confirmant, nuancant ou infirmant certains propos qu'il a pu tenir lors de l'exposé...

Le candidat doit se garder de toute forme de méfiance envers le jury mais au contraire, saisir toutes les opportunités qui lui sont données pour montrer sa capacité à réfléchir, à réagir et entrer en communication avec autrui. Le candidat qui a su, à partir d'une question portant sur l'expression « internat d'excellence », réfléchir au sens même qu'on donne à « excellence » et expliquer qu'il désignait, dans ce cadre précis, l'objectif à atteindre et non le pré-requis nécessaire à l'intégration de l'élève dans le dispositif, a fait preuve d'une réactivité fort à propos et d'une aptitude à se questionner spontanément sur un aspect évoqué par le jury. Une telle qualité a largement été prise en compte dans l'évaluation de la prestation. On comprend l'importance de l'entretien lorsque l'on sait que le travail du professeur repose pour beaucoup sur la parole, la capacité à échanger et à construire avec autrui. L'entretien est effectivement la recherche d'une parole chorale avec le jury, le temps de l'ouverture à l'autre pour un changement et un réel échange, au sens où l'entend Catherine Kerbrat-Orecchioni dans *Les Interactions verbales*¹ : « Parler, c'est échanger, et c'est changer en s'échangeant ».

Terminons notre propos par une considération commune à toutes les épreuves d'admission. Un professeur est un adulte référent pour les élèves : l'autorité reconnue d'enseignant l'engage à être le garant de valeurs dans son comportement mais aussi dans l'utilisation qu'il fait de la langue. La maîtrise de la langue s'impose donc comme un critère essentiel. Le candidat doit montrer sa capacité à recourir à un niveau de langue orale adapté : le vocabulaire, la syntaxe notamment mais aussi l'élocution, le ton... doivent être soignés. Le jury a parfois constaté un relâchement pour cette dernière épreuve et précisément lors de l'entretien. Il faudrait éviter certaines abréviations (« le prof. », « l'histoire-gé. »), les familiarités (« ok »), les emplois abusifs de « en fait » et les tics de langage qui nuisent considérablement à la qualité de la présentation.

La définition de l'épreuve et les modalités de sa passation étant posées, il convient maintenant de poursuivre notre réflexion à partir de l'expérience de la session 2011 pour faire valoir les qualités des prestations entendues, et les connaissances, capacités et attitudes attendues par le jury.

II. L'expérience de la session 2011

La compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » dont la reconnaissance et la validation constituent l'enjeu de l'épreuve se décline en connaissances, capacités et attitudes. Selon Philippe Perrenoud qui la définit comme « la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations »², la compétence se réalise dans la

¹ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, A. Colin, 1990, p. 17.

² A propos de la compétence et de ses définitions possibles :

combinaison des ressources justement convoquées et mobilisées dans une situation bien identifiée. Les candidats doivent par conséquent lire attentivement le dossier pour reconnaître la situation avant de faire valoir ensemble les connaissances, capacités et attitudes qu'elle requiert.

La lecture du dossier et la situation

« Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi »¹ est une compétence essentielle à mettre en œuvre pour cette épreuve inédite qui engage le candidat à travailler sur des sujets et des documents qui lui sont encore peu familiers, hors la situation réelle d'exercice des acteurs du système éducatif pour lesquels ils ont été pensés et rédigés, et dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs. Toutes les informations du billet, la question et le document qui composent le dossier doivent par conséquent être lus dans cette double perspective du support et des visées de l'épreuve.

Chaque billet informe le candidat sur la nature du document, sa source et la date de sa publication, données qui font sens pour sa bonne réception.

Un même thème, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), a pu ainsi faire l'objet de deux dossiers au cours de la session : un premier comprenant une page Web du site Eduscol en date du 1^{er} juin 2010 (annexe 2), un second, un extrait du rapport rédigé par un Inspecteur d'académie- Inspecteur pédagogique régional pour l'année scolaire 2006-2007 (annexe 2). Une consigne identique était proposée pour guider le traitement des deux dossiers :

« Vous analyserez ce document sur les programmes personnalisés de réussite éducative en vous intéressant notamment à ses finalités et à ses enjeux. »

Les candidats qui ont repéré pour le premier dossier que le site Eduscol, site de référence à destination des acteurs du système éducatif et émanant du ministère de l'Education nationale, proposait des informations et des ressources pour la mise en œuvre des politiques éducatives et que la démarche proposée résultait de 4 ans de pratique du dispositif, ont pu mener une réflexion pertinente sur les compétences du socle et la loi d'orientation de 2009, la cohérence et le sens d'un dispositif personnalisé unique pour les deux degrés, les conditions de réussite d'un contrat partagé. Pour le second dossier, les bonnes analyses résultaient de la prise en compte de la nature du document, un rapport rédigé par un Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional, l'étude portant davantage sur la réalisation concrète des préconisations institutionnelles, ses réussites et ses limites lors de la mise en place du dispositif. Le statut différent des documents induit une approche différente du texte. Quand il s'agit d'un document du ministère, l'analyse se situe souvent au niveau du cadre réglementaire qui définit les orientations choisies en vue de la mise en œuvre d'une politique éducative qui met l'accent sur la réussite de tous les élèves. Mais si le texte constitue un élément d'évaluation académique rédigé par IA-IPR lors de la mise en place du dispositif, la posture de lecteur et l'analyse seront différentes.

Un autre exemple montre que, sur un document *a priori* bien connu des candidats, la question du document et de ses destinataires s'avère toujours déterminante. Ainsi, à propos d'un bulletin

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html

http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/pdf45/45_P89_96.pdf

¹ Cf. Palier 3, compétence 1, *Le livret personnel de compétences.*

http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compétences_149027.pdf

scolaire d'une élève de 1^{ère} littéraire en date du 3^{ème} trimestre 2010 (annexe 2), et d'une question relativement accessible –« Vous étudierez ce document en vous interrogeant notamment sur le rôle que joue le bulletin scolaire dans la scolarité d'un élève »-, les candidats ont envisagé une réponse à partir des responsables légaux des élèves et des élèves eux-mêmes, mais peu ont pensé aux destinataires possibles que sont le conseiller d'orientation, le chef d'établissement, l'administration de l'enseignement supérieur, le patron de stage... D'ailleurs, les situations d'énonciation des commentaires font bien apparaître que les destinataires du bulletin sont pour certains professeurs directement l'élève, pour d'autres ses parents ou des représentants du monde éducatif. A partir de ces réceptions différentes, les fonctions afférant à ce document administratif ont pu alors être exposées et précisées : celles d'indicateur des connaissances et des compétences acquises ou en voie d'acquisition, de lien entre l'école et la famille, d'instrument pour la formation et l'orientation de l'élève...

La prise en compte de la date de rédaction et/ou de publication du document permet également une analyse ancrée dans un contexte qui en explique souvent la pertinence. Ainsi, un candidat a pris soin de replacer un texte de Nicolas Condorcet sur l'instruction publique dans le contexte idéologique des Lumières pour en saisir les ambitions, le considérer à l'aube du XXI^e siècle et s'interroger sur son héritage, son actualité et la signification de cette convocation. La même démarche appliquée à un sujet sur le programme Comenius de 2010 (annexe 2) a permis au candidat de relier le dossier au sommet européen de Lisbonne qui a posé en 2000 les bases d'une plus grande convergence des systèmes éducatifs de l'Union Européenne. L'exposé a ainsi fait valoir la volonté, ces dernières années, de renforcer la dimension européenne du système éducatif en promouvant la mobilité et la coopération des établissements scolaires. On pouvait aussi évoquer la déclaration de Copenhague de novembre 2002 qui a énoncé huit priorités encourageant la formation dans un autre pays européen.

Nous encourageons par conséquent les candidats à se poser quelques questions pour circonscrire le dossier et éviter de malencontreuses interprétations : quels sont la nature et le statut du document ? Qui a produit le document ? A qui s'adresse-t-il ? S'agit-il d'un document destiné à être largement publié ou est-il réservé à une publication interne ? Quelle est la date de sa rédaction et de publication ? Quel en est le canal de diffusion ? Quelles relations hiérarchiques lient l'émetteur au destinataire ? Quels en sont le sujet et l'objet ? Qu'implique-t-il pour le professeur ? Comment détermine-t-il les pratiques et les actions du professeur et des acteurs du système éducatif ? Que vise-t-il ? Comment ?...

Etre capable de définir les notions, et de dégager les implicites des documents

Cet échange avec le document, nous le rappelons, doit être envisagé par le candidat selon deux perspectives :

- un dialogue avec le texte qui passe par un questionnement, des interrogations, des formulations d'hypothèses, des approfondissements ou explicitations de termes essentiels, des renvois à d'autres situations ou textes qui en éclairent les propositions...
- un support qui lui permet d'éprouver et faire valoir ses connaissances, capacités et attitudes pour un jury qu'il doit convaincre. Important donc ici la manière de rendre compte de son analyse, de partager une lecture et de construire une relation avec le jury.

Pour entrer dans un rapport d'analyse avec le texte, le jury recommande donc un questionnement, simple mais pertinent, sur le sens même des expressions ou des mots récurrents du document ; une telle démarche évite de nombreux contre-sens et ouvre très souvent les perspectives de la réflexion. Lorsque le document l'exige, il serait souhaitable aussi que différentes notions soient mises en tension pour dégager aisément les questions implicites du document.

L'étude d'un extrait du discours de clôture des travaux du séminaire « L'enseignement du fait religieux » prononcé par le doyen de l'Inspection générale en 2002, nécessite non seulement que l'on s'interroge sur des notions telles que « fait religieux », « enseignement » ou « laïcité » mais aussi que l'on établisse des liens entre ces différents concepts pour en dégager à la fois la complexité et les nuances, pour comprendre les liens et les enjeux implicites qui les sous-tendent. Une telle méthode permet sans doute de mener une réflexion pertinente et sereine sur la place qu'occupe le religieux à l'école. Les candidats ne doivent donc pas hésiter à recourir aux dictionnaires dont ils disposent en salle de préparation pour s'intéresser aux sens précis des termes pour distinguer par exemple « instruction », « éducation » et « formation », « punition » et « sanction », « égalité » et « équité »...

La définition des notions-clés du document peut amener à envisager plusieurs perspectives d'étude et à proposer une lecture en kaléidoscope du document. Le jury a, en effet, particulièrement apprécié les prestations des candidats capables de varier les points de vue pour dégager, à partir de différents niveaux de lecture, les enjeux essentiels du document. Le candidat peut alors recourir à une lecture « à voix multiples » en fonction des points de vue adoptés : celui de la hiérarchie, celui du professeur, celui des parents... Une telle démarche paraît nécessaire pour éviter une lecture myope qui réduirait nécessairement le sens de l'extrait à commenter et, par conséquent, toutes ses implications. Par ailleurs, une telle proposition engage le candidat à « se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire » pour mieux « collaborer à la réalisation d'actions de partenariats engagés entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel »¹. L'étude d'une page web présentant dans les grandes lignes le concours général a pu ainsi être menée en variant les points de vue. Le candidat s'est interrogé sur le sens de ce concours aux yeux des élèves qui s'y présentent, puis sur le rôle du professeur qui encourage l'inscription au concours général et enfin sur les enjeux de ce prix d'excellence pour la société et les valeurs qui sont véhiculées. Cette étude qui alterne les points de vue permet de dégager les enjeux essentiels de ce document : l'excellence dans le système scolaire et l'élitisme à l'école et dans la société.

A contrario, les candidats qui ont étudié une note sur le cahier de texte (issue du livret d'accueil d'un collège destiné aux enseignants nouvellement nommés dans l'établissement) en limitant leur analyse au rôle que joue le cahier de texte pour les élèves et pour le professeur ont nécessairement omis une part importante de sa fonction : le cahier de texte est aussi destiné aux familles qui peuvent suivre le cursus de leur enfant et interroger le professeur sur ses pratiques, sert à d'éventuels remplaçants qui pourraient ainsi assurer la continuité de l'enseignement, s'utilise comme outil d'échange et d'évaluation pour le chef d'établissement et les inspecteurs ; document administratif, il constitue également une pièce juridique en cas de contentieux sur la mise en oeuvre des programmes.

Nous incitons toutefois les candidats à la vigilance quant aux notions à convoquer. Sous le prétexte du « non-explicite », il n'est pas admis de tout prétendre et de tout affirmer ; nous

¹ Capacités de la compétence 1 des dix compétences professionnelles.

renvoyons les candidats à la notion d'implicite et à l'exercice de son maniement afin d'éviter toute confusion et tout maelstrom notionnel. Une candidate interrogée sur les activités culturelles a évoqué la possibilité pour le professeur de Lettres d'inviter un écrivain, un poète dans la classe. A ce sujet, elle explique que cette démarche permet aux élèves de comprendre les valeurs de la République : « Liberté, Egalité, Fraternité ». Forcer le document à dire ce qu'il ne dit pas s'assimile alors au contre-sens et à l'incapacité à mobiliser à bon escient les ressources dont on dispose. On ne peut, par ailleurs, « faire comprendre et partager les valeurs de la République » que si elles ont été pensées en amont et fait l'objet d'une réelle appropriation. Il est regrettable que de nombreux candidats convoquent les valeurs fondamentales de la République dans un contexte d'étude inapproprié dans le seul but de témoigner son attachement aux valeurs de la Nation.

Utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes et être capable de s'appuyer sur des concepts signifiants

La lecture « à voix multiples » conduit le candidat à prendre de la hauteur afin de décrypter un certain nombre de notions et de concepts indispensables à la compréhension et à l'étude du document. Il ne s'agit bien entendu pas de philosopher ni de pratiquer une abstraction excessive et hors de propos mais de proposer une étude analytique consolidée par des connaissances et des outils conceptuels signifiants et porteurs.

En effet, le jury déplore que certains exposés n'aient fait que répéter plus ou moins habilement le document, quand il n'a pas été très largement relu à voix haute. Les différentes informations n'ont été alors que reprises et les enjeux n'ont pas été définis. En effet, faute de construction plus élaborée ou à cause d'une mauvaise gestion du temps de préparation, certains exposés n'ont consisté qu'en une longue présentation descriptive et linéaire du document. L'absence de plan a d'ailleurs été un aveu : le candidat n'est pas parvenu à prendre de la hauteur et à déceler les enjeux essentiels du document. Or, l'exposé consiste en un travail de synthèse qui embrasse l'ensemble du document et qui circule, s'il y a lieu, d'une partie à l'autre pour mettre à jour les points d'interférence, de complémentarité ou les nuances.

Un candidat ne sera capable de « participer à la vie de l'école et de l'établissement » que s'il en connaît le fonctionnement et s'il est prêt à adopter le comportement adéquat en tant que professeur. La connaissance des grands principes du Code de l'éducation, des textes régissant le système éducatif, ses grandes orientations demeurent indispensables à qui veut travailler et agir dans son cadre professionnel. Pour l'étude d'un document présentant le portfolio dans le domaine de l'éducation et de la formation, il était attendu que le candidat situe ce dispositif récent et innovant dans le cadre général de la politique européenne d'éducation qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie. Pour cela, on pouvait se référer au cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, « Éducation et formation 2020 », paru au Journal Officiel le 28 mai 2009 ou à divers documents en rappelant l'essentiel sur le site du ministère. Pour l'étude d'un extrait de projet d'établissement, un candidat a justement fait référence, pour situer le document dans le cadre de la législation concernant les établissements publics d'enseignement, les textes réglementaires et a expliqué que depuis les années 1980 la conception du rôle de l'Etat se modifie, que la notion d'autonomie se diffuse très largement dans le système éducatif et que le professeur joue un rôle d'acteur véritable en étant force de proposition.

A contrario, réduire l'étude d'une circulaire présentant les spécificités de la scolarisation des élèves handicapés à l'énumération des textes encadrant cette mesure scolaire et au catalogue des dispositifs désignés par des abréviations comme le PPS (Projet personnalisé de scolarisation), la CLIS (Classe d'intégration scolaire) ou l'UPI (Unité pédagogique d'intégration) reste insuffisant s'il n'y a pas de réflexion sur les principes et les valeurs qui sous-tendent la mise en œuvre de tels aménagements, la déterminent et font adopter certaines attitudes.

L'intérêt ne réside donc pas dans la récitation des textes pour eux-mêmes, mais dans un acte de réflexion qui articule deux domaines : une lecture personnelle du document étayée par des références aux textes réglementaires. C'est pourquoi toute forme de psittacisme est à bannir ; de même qu'il faudrait éviter toute dérive techniciste. Les citations ou les références ne sont légitimes que si elles sont vraiment opératoires dans l'analyse du document, l'allusion aux textes officiels ne prenant sens que dans son rapport à la construction plus générale d'une pensée précise et du sens particulier qui se dégagent du document à analyser. On attend du candidat qu'il « analyse », « explique », « commente », « s'interroge sur » comme le propose la majorité des libellés, opérations intellectuelles auxquelles il est entraîné et dont l'exercice constituera son ordinaire.

Pour ce faire, des concepts doivent guider et baliser la réflexion. A partir d'un document exposant une action éducative, un dispositif ou encore un cadrage réglementaire définis, il est à la charge du candidat de déceler les concepts qui sous-tendent l'extrait à étudier. Le jury a donc particulièrement apprécié que les candidats analysent le métier de professeur dans sa dimension « éthique et responsable », preuve de la bonne compréhension de ce qu'affirme A. Taillefait¹ : « Il est certain qu'au-delà des droits et obligations définis par la loi, un fonctionnaire doit se déterminer quotidiennement dans ses activités faites parfois d'imprévisibles et souvent d'imprévus. Pour se situer au quotidien, pour assumer au jour le jour ses responsabilités et ses missions, il doit pouvoir s'appuyer sur un corpus de valeurs, de principes et de règles qui vont guider son action. » A propos d'un document portant sur l'évaluation du système éducatif français et, plus précisément, sur les indicateurs de résultats des lycées, un candidat a pu s'interroger sur la pertinence des indicateurs retenus, sur les objectifs d'une telle évaluation et, pourquoi pas, sur les conséquences de ces résultats pour le professeur lui-même. « Le souci de l'efficacité »², défini comme une compétence professionnelle partagée par les fonctionnaires de l'Etat, est une donnée convoquée très justement ici. De même, de nombreux documents traitant de la place de plus en plus importante qu'occupent les nouvelles technologies dans l'enseignement (le cahier de texte numérique, la compétence « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » du socle commun de connaissances et de compétences, le B2i, le C2i³...) requiert la notion d'« adaptabilité » du système scolaire et de ses acteurs. Le candidat doit nécessairement s'interroger sur cette aptitude de l'enseignant à innover pour répondre aux modifications et aux avancées de la société. L'adaptabilité, en plus de l'innovation, a pour corollaire l'anticipation qui permet de prévoir et d'évaluer les changements à venir.

¹ A. Taillefait, Cf.

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/ethique/a_taillefait_deontologie_fonct.pdf, p. 3.

² Concept défini par J.-L. Silicani, *Livre blanc sur l'avenir de la fonction publique : Faire des services publics et de la fonction publique des atouts pour la France*. Documentation française, 2008.

Cf. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000231/0000.pdf>,

³ Cf. <http://www.educnet.education.fr/dossier/b2ic2i>

Certains concepts dictant les actions du système éducatif depuis la fondation de notre école peuvent parfois, à tort, n'être pas rappelés. Ainsi, certains candidats interrogés sur un document précisant les modalités des voyages et des sorties scolaires se contentent de s'intéresser aux finalités de ces activités (aspect humaniste, développement de l'autonomie des élèves...) ou se perdent parfois dans des considérations pratiques, au lieu de rappeler, avant tout, que les sorties scolaires obligatoires sont toujours gratuites afin de respecter le principe général de la gratuité en vigueur à l'école depuis la loi du 16 juin 1981.

La représentation et la posture du professeur

La mise au clair des enjeux du document conduit alors le candidat à proposer une posture et une représentation du métier de professeur. En effet, de l'analyse du dossier, le candidat dégage une projection des attitudes professionnelles de l'enseignant qui doit témoigner d'une réflexion authentique sur l'exercice de la profession à laquelle il se destine. Il ne s'agit, en revanche, pas de réduire l'exposé à un catalogue de clichés caricaturaux sur l'enseignement ou de vœux pieux sur les missions du professeur : les listes d'activités « ludiques » à mener avec la classe ou l'étalage des bons sentiments témoignent d'une mauvaise compréhension de l'esprit de cette épreuve par les candidats.

La plupart des documents proposés aux candidats sont le résultat d'un processus répondant à une situation historique et sociale donnée, à une volonté politique aussi, dont il importe de comprendre les principes d'élaboration et les finalités. En ce sens, il peut être judicieux de montrer, voire même d'expliquer, dans une perspective diachronique, l'évolution et les mutations perceptibles du métier d'enseignant ou des missions confiées à l'école. Il ne s'agit pas tant de réciter un cours sur l'histoire de l'école que de proposer une réflexion sur les évolutions des missions et les modalités de leur mise en œuvre. D'ailleurs, il est utile de préciser que la plupart des documents sont très récents. Ils datent, pour la plupart d'entre eux, de ces cinq dernières années. Le jury a donc le souci d'interroger le candidat sur l'état de l'école aujourd'hui, sur le métier de professeur tel qu'il s'exerce en ce moment dans les classes. Or, cela suppose une aptitude à saisir, ou du moins à se questionner, sur les spécificités actuelles du métier d'enseignant et à en proposer une mise en perspective diachronique. A partir d'un extrait du décret détaillant les sept compétences du socle commun de connaissances et de compétences, le jury a demandé à un candidat de s'interroger sur les changements de posture de l'enseignant qu'induit la formation des élèves aux compétences du socle commun. Le candidat a ainsi pu se demander le sens que recouvre le terme de « compétences » associé désormais à celui de « connaissances » ; l'introduction même de la notion de « culture humaniste » et sa mise en exergue à notre époque a pu être relevée ; enfin, une réflexion sur les démarches nécessaires pour permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie ou à la maîtrise des nouvelles technologies a pu être menée. Bref, l'étude du document et la consigne qui l'accompagne ont requis de la part du candidat la capacité à se projeter dans sa future profession en même temps que son aptitude à saisir les spécificités du métier dans sa réalité contemporaine. L'organisation de son exposé a nécessairement porté sur les postures nouvelles de l'enseignant pour la mise en œuvre du socle commun.

Au cours de la session 2011, plusieurs sujets ont porté sur les dispositifs de lutte contre la violence ou contre toutes les formes de discriminations (le racisme, l'homophobie...). De tels documents amènent nécessairement le candidat à se poser la question du rôle de professeur, à

délimiter ses contours, à envisager ce qu'il recouvre et à le mettre en tension avec celui d'éducateur et de formateur. L'enseignant est un adulte de référence dont la mission est de faire partager certaines valeurs pour que les élèves adoptent des conduites responsables et respectueuses d'eux-mêmes et des autres. Dans son exposé, un candidat a donc pu s'interroger sur les actions professionnelles et les valeurs comme le respect, la tolérance ou la solidarité permettant d'explicitier et de donner sens à ce que signifie « former » les élèves. De ce fait, un candidat qui commenterait un dispositif de lutte contre la violence et les discriminations en se limitant à la seule définition mécanique d'instances comme « le conseil de la vie lycéenne » ou « le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté » ne parviendrait pas à une pensée suffisamment dense pour proposer une réflexion sur la posture du professeur comme formateur.

L'action du professeur s'inscrit également dans un cadre réglementaire. C'est pourquoi le jury a reconnu la qualité des prestations qui, en partant du document, ont proposé une réflexion sur la place qu'occupe l'enseignant au sein du système éducatif. En effet, fonctionnaire de l'Etat, le professeur agit à l'intérieur du service public dont il doit connaître les modalités d'organisation et de fonctionnement : l'enseignant est capable de « se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire », il connaît « le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) »¹. L'étude d'une lettre de rentrée émanant des IA-IPR d'une académie, avec pour question « Etudiez ce document en vous interrogeant notamment sur les implications de ce texte pour l'action de l'enseignant », a permis au candidat de se positionner au sein du système éducatif en s'interrogeant notamment sur les missions d'impulsion, d'évaluation et d'expertise des corps d'inspection, de réfléchir ensuite sur le lien entre les enseignants et les inspecteurs et les incidences sur sa propre action éducative au sein de la classe. L'exposé a ainsi révélé chez le candidat une aptitude à adopter une posture adéquate à la place qu'il occupe à l'intérieur du système éducatif.

Loin de chercher à modéliser l'épreuve et à l'enfermer dans un carcan qui la dénaturerait, nous avons voulu proposer une herméneutique pour l'étude de document et donner des pistes de réflexion à partir de l'expérience de cette année. L'aptitude à mener une réflexion authentique fondée sur une connaissance du système éducatif et de ses enjeux a permis à bon nombre de candidats d'obtenir des résultats tout à fait honorables comme en attestent les données statistiques.

III. Bilan de la session 2011

Ce premier bilan permettra au candidat de se représenter l'épreuve à partir des sujets qui ont été traités et de leur évaluation. Il ne s'agit pas pour autant, à partir d'une seule et première session, d'en figer les caractéristiques mais au contraire d'en proposer les grandes lignes pour envisager toutes ses possibilités à partir d'une sitographie indicative.

¹ Cf. compétence 1 des dix compétences professionnelles.

Répartition des sujets

Les six domaines que nous avons définis pour circonscrire la première des compétences professionnelles des maîtres ont été proposés à la réflexion des candidats dans des proportions plus ou moins différentes. Rappelons que l'intitulé de ces domaines n'apparaît sur aucun des dossiers remis aux candidats puisqu'il n'engage aucune démarche singulière et ne constitue qu'une approche subjective des compétences citées.

Sur un peu moins de quatre cents sujets présentés :

- **30% soit environ 120 dossiers** ont concerné la vie pédagogique dont notamment les différents conseils, la place et le rôle des parents, le socle commun de connaissances et de compétences, le livret personnel de compétences, le projet d'établissement, les dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves, les liaisons école / collège / lycées...

- **15% soit environ 60 dossiers**, la vie scolaire avec le rôle et les fonctions des personnels d'un EPLE, l'orientation, les actions de prévention, le règlement intérieur, la vie lycéenne, le partenariat, différentes actions proposées par le ministère...

- **12 % soit environ 50 dossiers**, la connaissance de l'institution avec le ministère, les rectorats, les inspections académiques, les missions de l'école, les différentes réformes, l'histoire du baccalauréat, le collège unique, la loi d'orientation, les filières ...

- **18 % soit environ 70 dossiers**, les institutions et valeurs de la République avec notamment les EPLE et leur autonomie, les instances hiérarchiques, l'égalité des chances, l'égalité entre les filles et les garçons, la laïcité, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, l'accès à la culture, la lutte contre l'homophobie, l'éducation à la citoyenneté, le handicap...

- **10 % soit environ 40 dossiers**, les indicateurs de l'École dont les enquêtes PISA, les chiffres de l'orientation, la question du redoublement, les axes du projet d'établissement et leurs objectifs, les tableaux de bord, les résultats aux examens, les données socioprofessionnelles et les parcours des élèves...

- **15 % soit environ 60 dossiers**, les droits et obligations des fonctionnaires avec la déontologie du fonctionnaire, la propriété intellectuelle, les sorties et les voyages scolaires, la formation continue, l'enseignement privé, l'évaluation des enseignants, les obligations du professeur, les missions du professeur...

Un peu plus de **40 %** des sujets proposés présentaient des liens thématiques ou problématiques avec la première partie de l'épreuve comme par exemple un premier dossier sur la poésie et un second sur l'action « Le printemps des poètes », un dossier à dominante langue et un extrait de la convention entre le ministère de l'éducation nationale et l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, des sujets d'examens et les indicateurs concernant le passage et le redoublement des élèves, ou bien encore un dossier sur le théâtre ou l'histoire des arts et une charte précisant les conditions de sorties scolaires dans des lieux culturels.

Ces différentes données sont à considérer dans le contexte particulier de la première session de notre épreuve. Aucune tendance n'est encore inscrite dans le temps et seules les sessions futures nous permettront de faire apparaître des constantes, des infléchissements ou des évolutions. Ces précautions étant prises, nous pouvons commenter simplement cette répartition et remarquer que :

- le lien entre les dossiers des deux parties n'est pas systématique et ne doit être perçu ni comme un avantage ou un inconvénient. S'il offre la possibilité d'une réflexion cohérente et dynamique depuis les savoirs disciplinaires à enseigner à leurs implications dans une perspective plus large, le candidat doit distinguer deux formats et deux cadres d'épreuve clairement distincts, et se garder d'examiner le dossier avec le même point de vue. La prévention de l'illettrisme dépasse ainsi largement la discipline des Lettres en interrogeant l'école sur ses missions et tous les adultes de notre système éducatif, la situation d'illettrisme étant, rappelons-le, un construit social.

- la proportion plus importante des dossiers afférents au domaine de la vie pédagogique s'explique, avançons le terme de logiquement, par une vision du métier de professeur ancrée dans une culture et une tradition pédagogiques au sens strict du terme. Cette perspective certainement rassurante pour les candidats ne doit pas faire oublier que les six domaines, issus d'un classement et donc d'une vision de l'esprit partielle, dépendent les uns des autres, assurent à eux tous la cohérence et la cohésion de l'ensemble pour permettre des pratiques éclairées et un fonctionnement fructueux. Comment penser le socle commun de connaissances et de compétences, sans les valeurs de citoyenneté et d'intégration de la République, sans une réflexion sur les indicateurs, sans les propositions du ministère et les actions de l'équipe éducative, sans les missions de l'école et la loi d'orientation du 23 avril 2005 qui en fixe certaines obligations ?

- la faible représentation du domaine des indicateurs de l'Ecole pourrait s'interpréter par la difficulté à rendre compte de paramètres déterminés au niveau local, national ou international pour le pilotage d'actions, à lire et commenter des résultats souvent chiffrés, à en esquisser les causes et imaginer leurs implications pour les acteurs du système éducatif. Les données présentées constituent en effet un langage particulier, nécessitent une lecture croisée et comparée d'informations produites dans un contexte dont les principales caractéristiques doivent être connues, lecture à laquelle il faut, non pas être rompu, mais un minimum familier. Cette culture se construit progressivement et s'avère essentielle pour qui veut penser son travail à l'aune de ses effets réels, c'est-à-dire pondérés par le contexte et construit à partir d'un diagnostic précis. Les candidats doivent par conséquent développer ou approfondir leurs compétences quant à la lecture de documents aux formats divers, de tableaux à entrées multiples, de statistiques exprimées diversement par des courbes ou graphiques pour être en mesure de construire une analyse et un discours explicatif.

- les quatre autres domaines ont été représentés dans des proportions équivalentes et amènent le candidat à s'interroger sur sa place dans le système éducatif, le lien entre l'Ecole et la société, son histoire et les valeurs de la République qu'elle porte et diffuse...

Pour traiter la question posée, le candidat dispose d'un document dont la lecture nourrira l'exposé. Ces documents proviennent de sources variées déterminantes pour leur réception et le

traitement du dossier. Nous vous proposons la liste indicative mais non exhaustive de l'origine de ces documents:

- le Bulletin officiel de l'Éducation nationale et le Journal officiel : les circulaires, les décrets, les notes de service, les arrêtés, la mise en œuvre des partenariats, les dispositifs divers, les actions proposées...

- le site du ministère très riche et complet : les notes d'information, les repères et références statistiques, l'état de l'École, la géographie de l'École, la revue Éducation et formations, l'Éducation nationale en chiffres, filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement...

- le Code de l'éducation : les grands principes de l'éducation, l'organisation des enseignements scolaires, la vie scolaire, les personnels de l'éducation, les grands principes de l'éducation...

- le Guide républicain : l'abécédaire des mots de la République, le « Discours relatif au principe de laïcité » de 2003, l'anthologie regroupant 88 textes en trois ensembles, des textes fondamentaux...

- l'École Supérieure de l'Éducation Nationale : les priorités nationales (ASH, la culture numérique, l'éducation prioritaire...), les établissements d'enseignement, l'évaluation, l'évolution des systèmes éducatifs français et étrangers...

- le site Eduscol : le socle commun de connaissances et de compétences, l'accompagnement personnalisé, l'éducation à la santé, la laïcité et l'enseignement du fait religieux, l'éducation aux droits de l'homme...

- les rapports : les enquêtes PISA et leurs résultats, les rapports du haut conseil de l'évaluation de l'école, de l'Inspection générale...

- les documents produits par les académies et les Inspections académiques : les circulaires académiques, les projets académiques, les lettres d'IA-IPR, des préconisations pour les liaisons, les documents liés aux résultats des élèves et à l'orientation...

- les établissements : les conseils de classe, les projets d'établissement, des organigrammes, les tableaux de bord, les résultats aux examens, les réalisations de projets et des opérations, les partenariats, les lettres de rentrée...

- documents variés : articles de Philippe Meirieu, discours d'André Malraux, articles des Cahiers pédagogiques, conférences...

La variété et l'hétérogénéité des documents montrent des points de vue multiples, depuis le local jusqu'à l'international, de « la réflexion sur » à la parution de textes officiels, des recommandations et des protocoles d'actions à des mises en œuvre réelles... Pour prendre la mesure de ces écarts de vues et de statut, nous engageons le candidat à confronter les mises en œuvre d'un texte depuis sa promulgation jusqu'à son application par les différents acteurs du système éducatif. Considérons le socle commun de connaissances et de compétences selon le traité de Lisbonne, le décret du 11 juillet 2006, les directives académiques, les projets d'établissement, les conférences de professionnels de l'éducation, les propositions d'actions des équipes éducatives, les partenariats, le regard porté par les familles... pour qu'apparaissent de fait des légitimités différentes et donc leurs prises en compte adéquates pour des lectures et commentaires adaptés et uniques.

Le Bulletin officiel et le site du ministère fournissent à eux seuls près de la moitié des documents proposés, ce qui ne surprend guère compte tenu de leur rôle respectif et de la grande diversité de leurs publications. Le candidat tirera par conséquent profit de leur lecture et fréquentation régulières.

Notation

La moyenne de l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » s'établit à **9,5 sur 20** avec la répartition des notes suivante :

Notes	01 – 02	03 – 05	06 – 08	09 – 11	12 – 14	15 – 17	18 - 20
% des notes	5 %	17,5 %	23,5 %	18,5 %	17,5 %	11 %	7 %
	22,5 %		23,5 %	18,5 %	17,5 %	18 %	
Nbre approximatif de candidats	260		270	210	200	210	

L'examen de cette répartition des notes nous amène à plusieurs constats :

- la **moyenne de 9,5**, moyenne obtenue par les candidats admissibles, est la plus élevée de toutes les épreuves d'admission ;
- **22,5 %** des candidats restent en deçà des attentes du jury ; 45 % obtiennent 8 ou moins ;
- cependant, **1 candidat sur trois obtient 12 ou plus** à l'épreuve ; la note de 20 ayant été attribuée à une trentaine de candidats, ce qui est remarquable pour une épreuve inédite.

Ce premier constat est donc très encourageant pour les candidats qui pouvaient redouter une épreuve de « spécialistes » difficilement accessible. La conversion des notes sur 20 montre que les points sont déterminants pour obtenir la moyenne et plus à l'épreuve sur dossier, comme en témoigne, pour plus d'un candidat sur trois, le tableau ci-dessous:

Note sur 20	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Points attribués sur 6	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	6

Les notes supérieures ou égales à 15, soit celles obtenues par environ un candidat sur cinq, correspondent à des compétences d'un très bon niveau au regard de ce que le jury peut attendre d'un candidat pour lequel aucune expérience d'enseignement n'est requise. En d'autres termes, toute compétence étant référée à un contexte défini qui en détermine le niveau d'exigence, le jury ne réserve pas les notes élevées pour des prestations absolument parfaites, dignes d'un professeur expérimenté et acteur éprouvé du système éducatif.

Les compétences dont ont fait preuve ces candidats ont été relevées par le jury comme suivantes :

- la compétence de lecture du document et la capacité à convoquer les connaissances qui en éclairent le sens ;
- la capacité à mettre en perspective les enjeux du dossier et adopter la posture qui convient (savoir se situer et réfléchir justement depuis ce point de vue) ;
- la compétence orale, c'est-à-dire la capacité à construire et exposer un propos clair et précis, et la capacité à échanger de façon authentique avec le jury.

Du bon usage de la sitographie

Il nous faut revenir sur le bilan des sujets que nous venons d'établir pour éviter tout malentendu. Les domaines, les questions et les documents susceptibles d'être proposés ne sauraient se constituer en listes de savoirs à maîtriser, ce qui constituerait un contre sens absolu sur l'épreuve et ses attentes.

Les sujets que nous avons cités constituent des exemples volontairement variés pour montrer qu'il est impossible d'être exhaustif et que la préparation du candidat doit se penser davantage en posture et en compétences plutôt qu'en savoirs à maîtriser parfaitement. On attend du candidat qu'il comprenne le sens général du cadre professionnel dans lequel il agira, cadre qui évoluera en diachronie selon les singularités des lieux d'exercice et en synchronie en fonction des évolutions des politiques éducatives. Figurer une situation de travail en se limitant à la récitation de ce qui la compose et la régit au jour de la passation de l'épreuve serait donc contraire aux qualités souhaitées chez un futur enseignant. En revanche, faire valoir sa compréhension des enjeux soulevés par la question et posés par le document, montrer que l'on sait recevoir un document en relevant l'explicite et l'implicite, expliquer en quoi il mobilise l'enseignant au nom de valeurs et de principes déterminés, se percevoir comme un acteur dans une équipe et au sein d'instances décisionnaires, agir en professionnel responsable, c'est-à-dire pouvant opérer sciemment des choix et les assumant, relèvent de compétences et d'attitudes primordiales attendues par le jury.

Des connaissances de bases sont évidemment nécessaires mais, en aucun cas, elles ne sauraient se substituer aux compétences, capacités et attitudes que nous venons de décrire ; elles doivent, en revanche, les nourrir et les servir. A cette fin, les candidats feront bon usage du présent bilan et de la sitographie qui lui est annexée en s'exerçant à :

- repérer et différencier les origines et statuts des documents pour mieux percevoir le cadre dans lequel ils s'inscrivent, leur contexte et leurs enjeux ;
- confronter une même information ou recommandation proposée à une mise en œuvre selon les sources différentes qui en assurent la diffusion, ce qui permet d'en comprendre les approches en fonction des points de vue ;
- s'entraîner à la lecture de documents aussi variés que des tableaux à multiples entrées, des circulaires, des arrêtés...

- se projeter en tant que professeur lecteur du document pour envisager ses implications quant au métier de professeur et pour les élèves dont il aura la responsabilité.

C'est par ces lectures variées et répétées que le candidat se construira une culture et un cadre professionnel authentiques dont il pourra rendre compte lors de l'exposé et de l'entretien.

La compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » est l'objet d'une épreuve de notre concours qui mérite, à ce titre, toute l'attention des candidats, mais elle est également une compétence dont la mise en œuvre sera évaluée tout au long de la carrière du professeur. Nous ne saurions donc trop recommander aux candidats de s'y intéresser très en amont du concours, ne serait-ce que pour s'assurer de l'adéquation entre leur propre représentation du métier de professeur et ce qu'il recouvre réellement, pour observer de façon avertie et interroger finement les situations de travail des professeurs rencontrés lors des stages en établissement, pour prendre enfin le temps de l'analyse et de la réflexion pour endosser une posture qui sera effective quelques semaines seulement après la passation de l'épreuve.

Arrivés au terme de notre propos, nous espérons que le présent rapport répondra aux attentes des candidats en les guidant efficacement dans la préparation au concours, et tenons à remercier très chaleureusement tous les membres du jury pour leur collaboration active et les réflexions claires et pertinentes qui ont nourri le présent rapport.

ANNEXE 1

Les compétences professionnelles des maîtres : JORF du 18 juillet 2010,
http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20100718&numTexte=6&pageDebut=&pageFin=

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

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

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

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

***Connaissances* :**

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (Etat et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en oeuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités :

Le professeur est capable :

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

Attitudes :

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

ANNEXE 2

I. Vie pédagogique

Epreuve sur dossier

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
<p>Première partie : Document (s) : Question : Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » Document : Bulletin du troisième trimestre d'une élève de Première littéraire – juin 2010 Question : Vous étudierez ce document en vous interrogeant notamment sur le rôle que joue le bulletin scolaire dans la scolarité d'un élève</p>	

Bulletin de l'élève

Matières	Moy. T1	Moy. T2	Moyennes				App. A : Appréciations
			Elève	Classe	-	+	
FRANCAIS LITTÉRATURE	11,00	10,00	11,50	9,04	1,00	14,00	Elève sérieuse. Pour réussir à l'écrit, il faut développer vos idées et approfondir votre réflexion.
HISTOIRE & GEOGRAPHIE	14,00	12,50	15,00	11,70	7,50	16,50	Très bon travail tout au long du trimestre.
ECJS		15,00		13,95	12,00	16,00	
MATHS INFORMATIQUE	16,00	15,25	13,00	9,25	2,00	17,00	Bien . Travail sérieux.
PHYSIQUE-CHIMIE	13,00	20,00	15,20	12,28	2,80	18,70	Très bon trimestre. Continue ainsi.
SVT	16,70	15,40	15,50	10,70	5,00	15,50	Excellente élève à l'attitude et au sérieux remarquables.
ALLEMAND LV1	17,50	14,90	15,70	13,25	6,70	19,50	Un trimestre réussi à l'écrit comme à l'oral pour Louise, toujours aussi volontaire. C'est un beau bilan sur toute l'année. Félicitations!
ANGLAIS LV2	15,50	17,50	17,00	13,02	9,50	18,00	Excellent travail !
ANGLAIS LV RENFORCE	19,00	15,50	16,50	12,30	5,00	16,50	Un très bon troisième trimestre qui vient conclure une année de qualité.
ESPAGNOL LV3	13,00	14,00	13,00	12,00	6,00	15,00	Elève appliquée et motivée; s'exprime plus facilement et mieux mais l'écrit est décevant: vous n'exploitez pas assez les documents étudiés.
EPS	12,50	12,00	14,00	12,22	10,00	15,50	Des résultats satisfaisants, beaucoup de sérieux et une très bonne participation tout au long de l'année scolaire !
LATIN	15,50	13,00	12,50	13,60	1,50	19,50	Elève sérieuse. Trimestre satisfaisant. Beaucoup d'investissement dans le travail.

Moyenne générale 15,00 14,50 14,50 11,35

Absences : 1 demi-journée

Appréciation globale : Bon trimestre. Attitude très positive. Félicitations. Admise en Terminale L.

Nom et prénom du candidat :

Commission n° :

Première partie :

Document (s) :

Question :

Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Document : Extrait d'une page web du site Eduscol « Les programmes personnalisés de réussite éducative », <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>, mise à jour le 1^{er} juin 2010

Question : Vous analyserez ce document sur les programmes personnalisés de réussite éducative en vous intéressant notamment à ses finalités et à ses enjeux

The screenshot shows a webpage with a dark red sidebar on the left containing a navigation menu. The main content area has a light background with orange and red accents. The title 'Programmes personnalisés de réussite éducative' is at the top in orange. Below it is a 'Présentation' section with a sub-section 'Amener les élèves à maîtriser les compétences du socle'. To the right, there are two callout boxes: 'Ressources' and 'Loi du 23 avril 2005 - article 16'. At the bottom right, another callout box is titled 'À consulter'.

Programmes et ressources

- Formation des enseignants
- Niveaux d'enseignement et diplômes
- Établissements et vie scolaire
- Personnalisation des parcours**
 - Orientation
 - Handicap
 - Scolarisation des enfants malades
 - Enseignement à distance
 - Lutte contre les discriminations
 - Prévention de l'illettrisme
 - Éducation prioritaire
 - Lutte contre le décrochage
 - Individualisation des parcours
 - Alternance au collège
 - Enseignements adaptés
 - Insertion sociale et professionnelle
 - Programmes personnalisés de réussite éducative
- L'école après l'école
- Innovier et expérimenter
- Europe - International
- Agenda
- Actualités
- Publications

Programmes personnalisés de réussite éducative

Présentation

Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Il est proposé à l'école élémentaire et au collège. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

- > Amener les élèves à maîtriser les compétences du socle
- > Impliquer l'équipe pédagogique, l'élève et sa famille

Amener les élèves à maîtriser les compétences du socle

Le PPRE est proposé à tous les élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun. Il peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire en fonction des besoins de chaque élève. Il est temporaire : sa durée varie en fonction des difficultés scolaires rencontrées par l'élève et de ses progrès.

Il se concentre prioritairement sur le français, les mathématiques et, au collège, sur la première langue vivante. Il fixe des objectifs précis en nombre réduit. Il prévient l'aggravation des difficultés ou permet à l'élève de surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages.

À l'école, les évaluations de CE1 et de CM2 facilitent le repérage des difficultés d'un élève. Le PPRE donne cohérence à l'ensemble des aides dont il bénéficie. Il est obligatoire pour les élèves qui redoublent.

Au collège, le PPRE permet d'organiser une prise en charge personnalisée autour d'objectifs d'apprentissage prioritaires, dans une période définie (quelques semaines le plus souvent).

Au terme du PPRE, l'enseignant, en général le professeur principal, dresse un bilan pour décider :

- sa poursuite,
- son interruption,
- la révision de ses objectifs,
- l'introduction de nouvelles actions.

Impliquer l'équipe pédagogique, l'élève et sa famille

À travers un PPRE, le professeur principal et le chef d'établissement au collège, l'enseignant de la classe et le directeur à l'école, proposent à l'élève et à sa famille un plan d'aide ciblant des connaissances et des compétences précises.

Ce plan est formalisé : il représente un contrat entre l'école ou le collège et la famille. Il diversifie les aides proposées qui vont de la différenciation pédagogique dans la classe aux aides spécialisées.

Il prévoit aussi les modalités d'évaluation des progrès de l'élève.

Ressources

- > Textes de référence
- > Ressources nationales
- > Ressources académiques

Loi du 23 avril 2005 - article 16

"À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative."

À consulter

- > Socle commun et évaluation
- > Évaluation des acquis des élèves à l'école primaire
- > Individualisation de l'offre et diversification des parcours
- > Aide personnalisée et stages de remise à niveau à l'école primaire

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
-----------------------------	-----------------

Première partie :

Document (s) :

Question :

Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Document : Extrait d'un rapport rédigé par un Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional au sujet de la mise en place de PPRE (Programmes personnalisés de réussite éducative) dans un collège. Le rapport daté de l'année scolaire 2006-2007 est mis en ligne sur le site de l'Académie dont relève le collège

Question :

Vous analyserez ce document sur les programmes personnalisés de réussite éducative en vous intéressant notamment à ses finalités et à ses enjeux

**MISE EN PLACE DE PPRE - Rapport d'étape 2006 - 2007 :
ELEMENTS D'EVALUATION par l'IA-IPR Référent :**

Le dispositif : Regroupant 6 à 8 élèves de sixième, ces séances (2 heures / semaine) sont encadrées par une équipe largement diversifiée : professeurs principaux, diverses spécialités. Il concerne de 30 à 40 élèves. Les apprenants sont sélectionnés, en début d'année, au vue des évaluations puis deux mouvements d'entrée/sortie ont lieu en cours d'année. La remédiation porte sur la dimension cognitive (français et mathématiques) mais surtout sur des aspects méthodologiques (organisation du travail, autonomie ...) et comportementaux (attitude en cours ...)

La pédagogie mise en oeuvre repose sur le dialogue avec l'élève et, en matière disciplinaire, sur une stratégie de contournement grâce à des outils assez largement issus ou inspirés du premier degré : jeu de cartes, boites à outils, etc.

Le dispositif est piloté par le principal adjoint et coordonné par un professeur TZR d'anglais rattachée à l'établissement. Cette dernière a développé des outils de communication avec les élèves et les professeurs. Il en résulte manifestement une réelle intégration du dispositif dans le projet de formation du collège, tant du point de vue des collégiens, que des professeurs. (...)

On peut relever :

Des points forts qui constituent le caractère innovant de cette action :

- Le travail de coordination contribue largement à la réussite du dispositif, l'intégrant dans l'établissement, le rendant familier aux équipes, aux élèves.
- Le pilotage l'oriente effectivement vers une prise en charge globale des élèves en difficultés scolaires : disciplinaire, méthodologique et comportementale
- La pédagogie mise en oeuvre n'est pas frontale et s'appuie sur une analyse pertinente des difficultés scolaires.
- Le principal atout et facteur d'innovation me semble être la réflexion et l'analyse critique des acteurs concernés (pilote, coordonnateur, enseignants) sur leurs pratiques, tant en terme d'organisation que de pédagogie. C'est là que réside, à mon sens, le réel potentiel d'innovation et la capacité d'expérimentation.

Des points faibles qui peuvent constituer des axes de progrès.

- L'appareillage pédagogique, même s'il est bien orienté, reste relativement pauvre et très largement inspiré du premier degré...L'absence de recours à l'usage des TICE est regrettable.
- Il paraît nécessaire de construire et de mettre en oeuvre des outils de suivi et d'évaluation spécifiques des élèves et du dispositif.
- L'ancrage de cette action par rapport au socle commun doit être réfléchi pour contribuer effectivement à l'acquisition des compétences des différents piliers par tous

II. Vie scolaire

Epreuve sur dossier

Nom et prénom du candidat :

Commission n° :

Première partie :

Document (s) :

Question :

Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Document : Le Programme Comenius – page web disponible sur le site de l'Académie de B. – 2011

Question :

Vous commenterez ce document en vous interrogeant notamment sur ses enjeux et sa mise en œuvre

Le programme Comenius

Depuis 1995 le programme Comenius vise à renforcer la dimension européenne dans le domaine de l'éducation en promouvant notamment la mobilité et la coopération entre établissements scolaires.

Il permet d'apprendre tout en se situant dans l'environnement européen.

Comenius poursuit plusieurs objectifs :

- Améliorer la qualité de l'éducation ainsi que la formation des enseignants
- Développer les compétences linguistiques de base et l'enseignement des langues vivantes
- Favoriser l'acquisition des savoirs fondamentaux
- Développer une citoyenneté active.

Il concerne l'enseignement scolaire de la maternelle à la classe de Terminale. Les actions du programme Comenius :

- Partenariats éducatifs
- Mobilité des élèves
- Formation continue des enseignants
- Accueil d'un assistant Comenius
- Comenius Regio

Partenariats éducatifs

Il s'agit à travers ce type de projets de développer la coopération entre les élèves et les enseignants d'au moins trois pays d'Europe sur un thème commun. Exceptionnellement, ils peuvent être bilatéraux dans le cas de projets orientés vers les langues et comprenant des échanges de classe. Ils doivent tous impliquer un minimum de mobilités d'élèves et de personnels (pas d'obligation pour le primaire et l'enseignement spécialisé).

Public concerné : Tous les établissements scolaires d'enseignement général, technique et professionnel, de la maternelle à la terminale.

Zone géographique : Pays de l'union européenne, plus Turquie, Norvège, Islande, Liechtenstein (Suisse et Croatie sous réserve).

Type de partenariats : Partenariats scolaires centrés sur des activités avec des élèves afin de favoriser la motivation de tous. Les établissements sont fortement encouragés à choisir un sujet qui revêt un intérêt ou une importance pour eux. Les activités développées dans le projet doivent être intégrées aux activités habituelles et incluses dans le cursus des élèves.

III. Connaissance des institutions

Epreuve sur dossier

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
<p><u>Première partie</u> :</p> <p>Document (s) :</p> <p>Question :</p> <p><u>Deuxième partie</u> : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »</p> <p>Document : extrait de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite loi Haby, <i>Journal Officiel de la République Française</i> - 12 Juillet 1975.</p> <p>Question : Vous analyserez et commenterez l'extrait de la loi qui a instauré « le collège unique ». Vous vous interrogerez notamment sur ses valeurs et ses implications pour les acteurs de la communauté éducative.</p>	

Article premier

Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.

Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans.

Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

Ces dispositions assurent la gratuité de l'enseignement durant la période de scolarité obligatoire.

L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

Titre Ier. L'enseignement.

[...] Article 4

Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente.

[...] Article 7

Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Par ailleurs, des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice. [...]

La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 11 juillet 1975.

Par le Président de la République :

Valéry GISCARD D'ESTAING.

Le Premier ministre,

Jacques CHIRAC.

Le ministre de l'économie et des finances,

Jean-Pierre FOURCADE.

Le ministre de l'éducation,

René HABY.

IV. Institutions et valeurs de la République

Epreuve sur dossier

Nom et prénom du candidat :

Commission n° :

Première partie :

Document (s) :

Question :

Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Document : page du site Web du ministère de l'Éducation nationale – juin 2011:
http://www.education.gouv.fr/cid2765/la-prevention-lutte-contre-violence.html#Lutter_contre_le_harcèlement_à_l'École

Question : Vous commenterez le document proposé en vous intéressant notamment au rôle et à la mission de l'Éducation nationale et des professeurs dans la prévention et la lutte contre la violence.

The screenshot shows a webpage from the French Ministry of Education. The main heading is "La prévention et la lutte contre la violence". On the left, there is a navigation menu with categories like "Le ministre", "Le système éducatif", "École", "Collège", "Lycée", "Jeunesse et vie associative", "Europe et international", "Concours, emplois et carrières", "Outils de documentation, d'information", and "Le Bulletin officiel". The main content area is titled "Enjeux" and lists several key points: "Mesurer le climat et la violence dans les établissements scolaires", "Former les enseignants et les personnels de l'Éducation nationale", "Renforcer le plan de sécurisation des établissements scolaires", "Redonner du sens aux sanctions scolaires", "Accueillir les élèves les plus perturbateurs", "Engager des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence", "Lutter contre le harcèlement à l'École", and "Prévenir les jeux dangereux". A sub-section titled "L'École doit offrir des chances égales et une intégration réussie" lists goals like promoting equality, ending discrimination, and changing mentalities. Another sub-section "Lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie" states that schools should prioritize actions to protect physical integrity and dignity. On the right, there is a box for "Des numéros à votre écoute" featuring the 119 helpline and "Jeunes Violences Écoute" (0800 20 22 23). The page also includes a small graphic with the text "LA VIOLENCE C'EST PAS ELLE TE VE".

V. Indicateurs

Epreuve sur dossier

Nom et prénom du candidat :

Commission n° :

Première partie :

Document (s) :

Question :

Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Document : extrait des *Dossiers, Enseignement scolaire, le redoublement au cours de la scolarité obligatoire, nouvelles analyses et mêmes constats*, ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mai 2005, p. 47 (cf. <http://media.education.gouv.fr/file/49/5/2495.pdf>).

Question : Vous commenterez le document proposé en étudiant plus particulièrement le cas de la France. Vous pourrez analyser ce que révèlent les indicateurs quant aux pratiques de classe des enseignants et le rôle de la communauté éducative dans l'orientation des élèves.

I. Résultats internationaux

[...] Le tableau 12 donne les résultats obtenus à l'évaluation PISA dans les trois domaines évalués en 2000 (voir encadré) pour des pays se distinguant par le fait qu'ils pratiquent le redoublement ou le passage automatique.

Tableau 12: Moyenne et dispersion des scores de quelques participants à PISA

compréhension de l'écrit			culture mathématique			culture scientifique		
Finlande	546	(89)	Japon	557	(87)	Japon	550	(90)
Irlande	527	(94)	Finlande	536	(80)	Finlande	538	(86)
Royaume-Uni	523	(100)	Royaume-Uni	529	(92)	Royaume-Uni	532	(98)
Japon	522	(86)	France	517	(89)	Autriche	519	(91)
Suède	516	(92)	Autriche	515	(92)	Irlande	513	(92)
Autriche	507	(93)	Danemark	514	(87)	Suède	512	(93)
Norvège	505	(104)	Suède	510	(93)	Norvège	500	(96)
France	505	(92)	Irlande	503	(84)	France	500	(102)
Danemark	497	(98)	Norvège	499	(92)	Espagne	491	(95)
Espagne	493	(85)	Belgique (Fr.)	491	(109)	Allemagne	487	(102)
Italie	487	(91)	Allemagne	490	(103)	Danemark	481	(103)
Allemagne	484	(111)	Espagne	476	(91)	Italie	478	(98)
Belgique (Fr.)	476	(111)	Italie	457	(90)	Belgique (Fr.)	467	(122)

légende	Pays qui pratiquent le passage automatique	Score moyen	(écart-type)
	Pays qui pratiquent le redoublement, au moins en fin de cycle	Score moyen	(écart-type)

Note de lecture : la moyenne internationale est fixée à 500.

Les résultats du tableau 12 sont assez éloquentes : il ressort que les pays qui pratiquent le passage automatique affichent, globalement, de meilleurs résultats que les pays qui ont recours au redoublement. Bien évidemment, il s'agit plus d'une tendance sur un échantillon de pays que d'un résultat très tranché¹. [...] Les résultats du tableau 12 montrent également que le redoublement n'est pas la meilleure façon de gérer l'hétérogénéité des élèves. Si nous nous référons à l'écart-type de la distribution des performances à PISA comme indicateur de dispersion, nous observons des valeurs comparables dans les pays qui pratiquent le passage automatique. Ainsi, les inégalités de performances ne sont pas moins élevées dans les pays qui pratiquent le redoublement.

¹ À ce titre, il est intéressant de noter que la France, où le taux de retard à 15 ans est parmi les plus élevés de l'OCDE, présente des résultats proches de pays adeptes de la promotion automatique. En compréhension de l'écrit, par exemple, la France a de moins bonnes performances que la Suède et l'Irlande mais ne se distingue pas de manière significative du Japon, de la Norvège et du Danemark (cf. OCDE, 2001). En mathématiques, elle se positionne mieux que la Norvège et l'Irlande et aussi bien que le Danemark et la Suède. Enfin, en sciences, elle a de meilleurs résultats que le Danemark et elle affiche des résultats similaires à ceux de l'Irlande, de la Suède et de la Norvège.

VI. Droits et obligations des fonctionnaires

Epreuve sur dossier

Nom et prénom du candidat :	Commission n° :
<p><u>Première partie</u> :</p> <p>Documents :</p> <p>Question :</p> <p><u>Deuxième partie</u> : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » Document : extrait de la <i>Charte des sorties et des voyages</i> élaborée par l'équipe de direction d'un lycée et votée au conseil d'administration en 2008.</p> <p>Question : Vous analyserez le document proposé en vous intéressant notamment aux conditions nécessaires pour organiser une sortie scolaire et à ce qu'elles impliquent pour le professeur.</p>	

CHARTRE DES SORTIES ET VOYAGES

I - DEFINITIONS

[...] Les sorties obligatoires : il s'agit des sorties inscrites dans les programmes scolaires, sur le temps scolaire, pour toute une classe ou un niveau scolaire. En vertu du principe de gratuité de l'enseignement, aucune participation financière ne peut être imposée aux familles pour les sorties s'inscrivant dans le cadre d'une action éducative obligatoire. Une telle sortie est donc financée par les ressources budgétaires du lycée ou par une subvention.

Les sorties facultatives : il s'agit des sorties ou voyages dépassant le temps scolaire et qui, tout en permettant d'atteindre un objectif éducatif, ne s'inscrivent pas explicitement dans les programmes officiels d'enseignement. Ces sorties peuvent faire l'objet d'une contribution financière des familles, sous réserve d'un montant raisonnable. En effet, la circulaire n°76-620 du 20 août 1976 relative aux sorties et voyages collectifs d'élèves précise que le « *projet de voyage ou de sortie doit toujours être retenu au niveau de l'établissement, en tenant compte du coût qui ne doit en aucun cas avoir pour conséquence une ségrégation des élèves en fonction des ressources financières de leurs familles* ». [...]

III - PRINCIPES

A - Principes généraux

1. Objet des sorties et voyages

Les voyages scolaires et sorties doivent s'inscrire pleinement dans **le projet d'établissement et une programmation annuelle est obligatoire**. Les voyages et sorties participent par nature à la mission du lycée dès lors qu'ils permettent d'initier, d'approfondir, d'illustrer ou de répondre aux questions étudiées en classe. Le plus souvent à l'initiative des enseignants, ils correspondent à des objectifs pédagogiques en liaison avec les programmes ou activités des élèves. Aussi certaines séries, options ou enseignements telles que Musique, Théâtre, Arts Plastiques, Cinéma Audio Visuel, Histoire des Arts, Lettres ou Histoire donnent-elles lieu à des sorties pédagogiques régulières et plus fréquentes que d'autres sections d'enseignement. Il est souhaitable qu'un élève puisse participer au moins à un voyage scolaire et/ou à une sortie culturelle au cours de ses 3 années au lycée. Dans le cadre d'un voyage ou d'une sortie, l'équipe pédagogique est informée par l'organisateur et son implication est favorisée. Lorsque le voyage ou sortie est autorisé, il est affiché avec la liste des participants (tableau administratif).

2. Cadre administratif et programmation

L'élaboration du projet doit être précise et faire l'objet d'un document remis au chef d'établissement pour accord de principe avant le passage en CA. Ce document indique les objectifs pédagogiques, le contenu, la (les) date(s) du voyage ou sortie, ainsi qu'un budget prévisionnel. En qualité d'organe exécutif de l'établissement, il appartient au chef d'établissement d'autoriser la sortie ou le voyage ; et en qualité de représentant de l'Etat et responsable de la sécurité des personnes et des biens, de vérifier que la sortie ou le voyage organisé pourra se dérouler à la date prévue et éventuellement de l'interdire s'il estime que pour toute raison, notamment d'ordre climatique ou politique, la sécurité des élèves et de leurs accompagnateurs n'est pas assurée. [...]

ANNEXE 3

CAPES de Lettres - sitographie « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable »

Quelques sites de référence :

- Le système éducatif français.

<http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

- Les textes fondateurs du système éducatif.

<http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>

- Les missions de l'enseignant – les compétences professionnelles.

http://www.ac-orleans-tours.fr/ses/textes_officiels/autres/travenseign.htm

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

- Le Code de l'éducation. Le Code de l'éducation traite des grands principes de l'éducation, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20101102>

- Accès aux Droits de la Recherche et des Enseignements Scolaire et Supérieur – RLR . Le site Adress'RLR offre un accès à l'ensemble des textes utiles à la gestion des services et établissements du MEN et MESR.

<http://www.adressrlr.cndp.fr/?javascript=true>

- Le Bulletin officiel. La mise en place de mesures ministérielles et les opérations annuelles de gestion font l'objet de textes réglementaires publiés dans des B.O. spéciaux ou HS.

<http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>

- Eduscol. Le ministère de l'Éducation nationale propose aux professionnels de l'éducation des informations et des ressources. <http://www.eduscol.education.fr/>

- Educasources. Educasources est la base des ressources numériques en ligne, sélectionnées et décrites par le réseau SCÉRÉN. <http://www.educasources.education.fr/>

- INRP. L'INRP est un établissement public national placé sous la tutelle des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il a vocation à développer et à favoriser la recherche en éducation, et il porte une mission d'appui au pilotage national et académique de l'enseignement scolaire par le transfert des résultats de la recherche.

<http://www.inrp.fr/inrp/institut/presentation>

- ESEN. Site de l'École Supérieure de l'Éducation Nationale. Site très riche qui propose de nombreuses conférences et autres ressources sur les problématiques actuelles. <http://www.esen.education.fr/>

- OCDE. L'OCDE constitue un pôle d'expertise de référence qui publie des indicateurs, réalise des études comparatives et prospectives internationales. Le ministère est particulièrement impliqué dans des activités comparatives internationales. Elles se répartissent entre indicateurs/évaluations et études/examens thématiques.

http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

Plus généralement le site du ministère de l'Éducation nationale propose des informations et des outils de documentation pour la connaissance du système éducatif français et européen.

Classification thématique de quelques sites :

I. Vie pédagogique des écoles et des établissements scolaires

- Les organismes nationaux et locaux. Listes des différentes instances éducatives nationales et locales, leurs rôles et leur organisation (p. 24-33). http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf

- L'Inspection générale et l'Inspection régionale et départementale (p. 34-35)
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf
<http://www.education.gouv.fr/cid2/presentation-et-missions-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html>
<http://www.education.gouv.fr/pid253/les-rapports.html>

- Présentation d'un projet académique et la place du projet d'établissement.
http://www.ac-orleans-tours.fr/academie/projet_academique/le_projet_2007_2011/#c298

- Présentation générale de l'organisation d'un collège et d'un lycée, et son mode de fonctionnement (projet d'établissements, les équipes pédagogiques, les différents conseils).
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=9A856EC74F2EFD044BBE08DF06026201.tpdjo07v_1?idSectionTA=LEGISCTA000006166622&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20090429 : organisation administrative et financière et fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement ; le rôle du chef d'établissement, les différents conseils etc.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/36/MENE0502168C.htm> : extrait du BO n° 36 du 06 octobre 2005 sur les EPLE, leurs dispositifs, les équipes qui les constituent et les conseils et les commissions.
<http://www.education.gouv.fr/cid224/les-colleges-et-les-lycees-e.p.l.e.html#le-fonctionnement-des-colleges-et-lycees> : fonction, ressources et rôles des personnels et des parents dans un EPLE
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf, (p. 43-45, p. 52-55).
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=D0EF510067F2AB9E2B8E027FD418EA76.tpdjo04v_2?idArticle=LEGIARTI000018380788&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20090506 : autonomie pédagogique et éducative de l'EPL.
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000020742910&idSectionTA=LEGISCTA000018380702&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20101102> : extrait du Code de l'éducation sur la commission permanente.
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf, la vie scolaire, son organisation et ses structures, les assistants d'éducation et les assistants pédagogiques.

- Le projet d'établissement.
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> : p. 38-39, le développement du projet d'établissement et des projets académiques. Les origines et les justifications.
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/detail-d-une-ressource/?idRessource=696&cHash=196ca76047> : source qui permet d'accéder à des textes réglementaires et à une bibliographie sur les EPLE et le projet d'établissement.
http://media.education.gouv.fr/file/Guide_juridique/22/9/fiche_31-le_projet_d_etablissement_27229.pdf : fiche publiée par le Ministère de l'EN présentant les modalités d'élaboration et de validation d'un projet d'établissement ainsi que les contenus.
http://appli-etna.ac-nantes.fr:8080/ia53/projet_etablissement/Index_1.htm : mise en œuvre du projet d'établissement.
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/decent00.rtf> : page web qui permet d'accéder à un rapport de l'Inspection générale sur la décentralisation et le projet d'établissement.

- Le conseil de classe.

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=24&cHash=0d9fb11c16>
http://www.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=4056
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/102_Commentutiliserleconseildeclasse.aspx
<http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/111/03605211.pdf>

- Le conseil d'enseignement.

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Film_annuel/Fiches/calendrier/cahier_ch_conseil_ens.doc.

- Le conseil pédagogique.

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/detail-d-une-ressource/?idRessource=1118&cHash=05582c33ec&p=1>

- Le conseil d'administration.

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?sessionId=F17F14363A5DAE6DDE87E6A2FC0F468F.tpdjo03v_3?cidTexte=JORFTEXT00000502177&idArticle=LEGIARTI000006341870&dateTexte=19850831&categorieLien=cid#LEGIARTI000006341870 : article de loi présentant le conseil d'administration d'un EPLE.

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=16&cHash=4f281da138>

- Le conseil de vie lycéenne.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs4/default.htm> : BO n° 4 du 13 juillet 2000 sur les conseils de la vie lycéenne : CVL, CAVL, CNVL.

<http://www.vie-lyceenne.education.fr/>

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=17&cHash=bc11db4f23>

- Sanctions - conseil de discipline.

http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fi/pcl2/2A.TXT/2002-2003/fq2_2002-2003_05.pdf

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=32&cHash=c52d730bc8> : présentation générale du conseil de discipline : rôle, composition, déroulement et les procédures. Des liens vers d'autres documents sont proposés.

http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/jcms/c_28275/procedures-disciplinaires

http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id_article=162 : présentation synthétique des procédures concernant le conseil de discipline.

<http://eduscol.education.fr/cid48593/organisation-des-procedures-disciplinaires.html> : présentation des procédures disciplinaires au sein des établissements : punitions, sanctions et conseil de discipline.

II. Vie scolaire

- La déconcentration, le recteur et les services académiques (p. 19-22)

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf

- Les EPLE : les collèges et les lycées. Le fonctionnement d'un établissement de l'enseignement secondaire (p. 43-45, p. 56-57).

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/regl.htm> : BO n° 8 du 13/07 2000, le règlement intérieur d'un EPLE.

- La vie scolaire : son organisation et ses structures, les assistants d'éducation et les assistants pédagogiques (p.61-64). http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf
- Le chef d'établissement : ses responsabilités et ses fonctions (p. 65-66). http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf
- L'orientation des élèves.
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf, p. 71-71
<http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html> : circulaire du BO 21 du 21 mai 2009. Aider un élève à prendre en charge son orientation.
<http://eduscol.education.fr/cid46792/les-procedures-d-orientation.html> : les différentes procédures de l'orientation. Des renvois vers des points plus précis sont proposés.
<http://www.education.gouv.fr/pid31-cid74/qui-decide-orientation-eleve.html> : les acteurs de l'orientation à l'école, au collège et au lycée, les recours possibles, les informations sur l'orientation.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800552C.htm> : B.O. n° 29 du 17 juillet 2008 sur les parcours de découverte des métiers et des formations au collège et au lycée.
- Les politiques éducatives. <http://www.education.gouv.fr/pid25/les-politiques-educatives.html>
- La lutte contre l'échec scolaire. L'échec scolaire comme facteur d'exclusion éducative et sociale. Texte qui dresse le bilan de la situation en France et qui propose des moyens de lutte contre cet échec scolaire (p. 21 à 23) : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/france_NR08_fr.pdf
Les parcours personnalisés, page web présentant les grandes lignes des dispositifs sur la diversification des parcours dans les établissements scolaires.
<http://eduscol.education.fr/cid46715/individualisation-diversification-des-parcours%20-presentation.html>
Accompagnement éducatif - PPRE.
<http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>
<http://eduscol.education.fr/cid50680/ppre.html>
- La politique des ZEP et des REP, l'éducation prioritaire et les réseaux d'ambition réussite (p. 24-26).
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natrebs/reports/france.pdf>
<http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html> : site du ministère décrivant ce qu'on entend par l'éducation prioritaire et son mode de fonctionnement.
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf p. 40-41.
- Le socle commun de connaissances et de compétences.
<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html> : vue générale du socle commun. Des liens vers d'autres documents (extraits de BO, lettres de missions etc.) sont suggérés.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> : B.O. n° 29 du 20 juillet 2006. Texte qui présente le socle commun de connaissances et de compétences.
<http://eduscol.education.fr/cid45625/presentation.html>
- La prévention de l'illettrisme.
<http://eduscol.education.fr/cid47660/scolarisation-des-eleves-handicapes-en-milieu-scolaire.html> : discours prononcé le 13 mars 2010 par le Ministre de l'EN sur la lutte contre l'illettrisme.
www.anlci.gouv.fr : site de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). La lutte contre l'illettrisme constitue une priorité nationale.
- L'Action culturelle.
http://www.discip.ac-caen.fr/action_culturelle_academique/

<http://www.ac-lille.fr/pedagogie/caac/default.cfm>
<http://eduscol.education.fr/pid23337-cid52760/favoriser-l-acces-de-tous-les-lyceens-a-la-culture.html>

- Les parents à l'école.

<http://eduscol.education.fr/cid46696/les-parents-et-l-ecole.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html>
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006525713&idSectionTA=LEGISCTA000006182457&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20101102> : extrait du Code de l'éducation sur le rôle des parents d'élèves dans les établissements scolaires.

- Le rôle attribué à l'éducation à la citoyenneté :

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p.34-35)
<http://www.eduscol.education.fr/cid46871/le-cesc-sa-composition-ses-missions.html> : le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté : ses missions et sa composition.
<http://www.education.gouv.fr/bo/1998/hs8/default.htm> : extrait du BO n° 8 du 6 août 1998 sur l'enseignement à la défense au collège et au lycée. Cet enseignement est dispensé surtout dans les cours d'éducation civique et d'histoire-géographique mais aussi dans les cours de langues vivantes et de français.
<http://eduscol.education.fr/pid23364-cid47691/l-enseignement-de-la-defense-dans-les-programmes.html> : page web présentant l'enseignement de la défense dans les programmes.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/33/MENE0601175C.htm> : BO n° 33 du 14 septembre 2006 sur les enjeux et la mise en œuvre de l'éducation à la responsabilité en milieu scolaire. Voir aussi la page :
<http://eduscol.education.fr/cid47599/education-a-la-securite.html>
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm> : BO n° 14 du 5 avril 2007 sur l'éducation au développement durable : sa place dans les programmes, les démarches au sein des établissements...
<http://eduscol.education.fr/pid23361-cid47461/e3d-etablissements-en-demarche-de-developpement-durable.html> : sensibiliser au développement durable par des projets menés au sein des établissements.

- L'éducation à la santé.

<http://www.eduscol.education.fr/pid23384-cid48060/exemples-academiques.html> : documents présentant des actions concrètes de comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté.
<http://www.educasources.education.fr/selecthema.asp?ID=86892>
<http://eduscol.education.fr/cid47876/guide-education-a-la-sante-en-milieu-scolaire.html>
<http://eduscol.education.fr/cid47750/education-a-la-sante.html>

- L'éducation à la sexualité.

Extrait du BO 9 du 27 février 2009 sur l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées :
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>
<http://eduscol.education.fr/cid46864/education-sexualite.html>

- Les TICE.

<http://www.educnet.education.fr/>
<http://www.agence-usages-tice.education.fr/>
<http://www.education.gouv.fr/cid208/utilisation-des-nouvelles-technologies.html>
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p.35-37)

III. Connaissance de l'institution

- Les principales étapes de l'histoire du système éducatif et les grands textes fondateurs.
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf p. 3-4 et p. 9.
- Perspectives générales sur les fondements de l'école de la République et la constitution des politiques éducatives de 1789 à la loi de 1989 (tableau à grands traits des évolutions).
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p.5-9)
- Histoire de l'école de la République.
<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/chronologie/>
<http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-2637.html> : histoire de la mixité.
<http://www.senat.fr/rap/l97-504/l97-5041.html> : l'obligation de scolarité : histoire et modalités
- Les défis pour l'école dans les années 90 (construction européenne, industrialisation croissante et crises économiques) : efficacité et équité.
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> p. 10-12.
- Les réformes du collège dans les 1990 :
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p.28-31)
- Les principaux axes de rénovation des programmes du collège dans les années 2000 :
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p.61-66)
- L'organisation de l'enseignement au lycée et son évolution des années 90 à aujourd'hui :
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p.31-34)
- La rénovation du lycée général, technologique et professionnel :
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> (p67-75)
- Le nouveau lycée :
<http://www.education.gouv.fr/nouveau-lycee/>
<http://www.education.gouv.fr/cid50315/nouveau-lycee-reperes-pour-la-rentree-2010.html>
<http://www.lyceededemain.ac-versailles.fr/> : une visite du ministre dans un lycée de l'académie de Versailles.
http://www.educnet.education.fr/theatre/actualites/nouv_lyc : la culture dans le nouveau lycée.
<http://www.vie-lyceenne.education.fr/cid22807/zoom-sur-la-reforme-du-lycee.html> : document intéressant car destiné aux lycéens.
<http://eduscol.education.fr/cid49773/reforme-du-lycee.html> : des entrées diverses selon les disciplines.
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/detail-d-une-ressource/?idRessource=1044&cHash=da9f451b5f> : des renvois à tous les dispositifs du nouveau lycée, aux textes les définissant.
- Les diplômes et attestations :
<http://www.education.gouv.fr/pid24208/diplomes-et-attestations.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid2619/diplome-national-du-brevet.html> : les modalités du DNB.
<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html> : le baccalauréat, son histoire, ses modalités.
- Historique des moyens dont s'est dotée la France pour lutter contre l'échec scolaire depuis le collège unique.
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/france.pdf> p. 17 à 22.
- Sur les politiques éducatives de 2005 à 2007. Loi d'orientation de 2005 et politique éducative depuis 2007, après l'élection présidentielle et les élections législatives :
http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/france_NR08_fr.pdf p. 7 à 16

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/france_NR08_fr.pdf p. 25. Conclusion qui dresse le bilan de l'action de la France au sein de l'U. E. dans le domaine de l'éducation et des politiques éducatives.

IV. Institutions et valeurs de la République

- Textes fondateurs des valeurs républicaines : Déclaration universelle des Droits de l'Homme, Constitution etc.
<http://eduscol.education.fr/cid48019/textes-fondateurs.html>
- La transmission des valeurs républicaines. Le document explique dans quels cadres (socle commun, respect du règlement intérieur de l'établissement) ces valeurs peuvent être transmises par l'ensemble des personnels. <http://eduscol.education.fr/cid46702/valeurs-republicaines.html>
- Les missions et les principes de notre système éducatif : éducation, instruction, accès à la culture, gratuité, laïcité.
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf p. 5-8
- L'accès à la culture pour tous les élèves. Page qui présente différents moyens pour que les lycéens adhèrent à la culture. Cette page propose des liens vers l'enseignement des arts et d'autres activités culturelles.
<http://eduscol.education.fr/pid23337-cid52760/favoriser-l-acces-de-tous-les-lyceens-a-la-culture.html>
- Education à la citoyenneté.
<http://eduscol.education.fr/cid46702/valeurs-republicaines.html>
- Lutte contre la violence et les discriminations.
Circulaire du BO 21 du 21 mai 2009. Texte sur la lutte contre la violence et les discriminations
<http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>
Page web du site du Ministère de l'EN qui présente différents dispositifs permettant de lutter contre les violences en milieu scolaire.
<http://www.education.gouv.fr/cid2765/la-prevention-et-la-lutte-contre-la-violence.html>
Cette page renvoie à des textes officiels sur le sujet. Toujours à propos de la violence à l'école, on peut aussi consulter la page suivante : <http://eduscol.education.fr/cid46846/agir-contre-violence.html>
- La prise en compte du handicap.
Circulaire du BO 21 du 21 mai 2009.
Texte qui explique comment donner une chance de réussite à tous les élèves : les handicapés, les élèves socialement défavorisés : <http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>
L'intégration des élèves handicapés : présentation des dispositifs généraux http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf
Les modalités de scolarisation d'un enfant handicapé <http://eduscol.education.fr/cid47660/scolarisation-des-eleves-handicapes-en-milieu-scolaire.html>
B.O. 12 du 22 mars 2001 : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010322/MENB0100656C.htm>
- L'intégration scolaire.
<http://intescol.free.fr/textesofficiels/textoffsommaire.htm>
- La protection de l'enfance et la protection des mineurs.
<http://www.education.gouv.fr/cid49632/protection-de-l-enfance.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid141/la-protection-des-mineurs-sur-internet.html>.
- L'égalité entre les filles et les garçons.
<http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

V. Indicateurs de l'école

- L'Education nationale en chiffres : présentation synthétique des caractéristiques et des tendances de notre système éducatif. <http://www.education.gouv.fr/pid338/l-education-nationale-en-chiffres.html>

- Evaluation du système éducatif :

<http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html#evaluations-bilans-nationales>

- Indicateurs des lycées : <http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>

- *L'état de l'École* : une analyse synthétique des principales caractéristiques de notre système éducatif - 30 indicateurs renseignent sur les coûts, les activités et les résultats de l'École - des comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux États-Unis, au Japon et aux principaux pays européens.

<http://www.education.gouv.fr/pid271/l-etat-de-l-ecole.html>

- Notes d'information : ces notes présentent les travaux d'évaluation des résultats du système éducatif, de ses modalités de fonctionnement et des facteurs qui contribuent à son efficacité.

<http://www.education.gouv.fr/pid270/les-notes-d-information.html>

- Repères et références statistiques : une information statistique détaillée sur tous les domaines de l'Éducation nationale. <http://www.education.gouv.fr/pid316/reperes-et-references-statistiques.html>

- Géographie de l'école : une analyse des caractéristiques et des disparités du système de formation, par académie, région ou département, de la maternelle à l'enseignement supérieur en 30 indicateurs.

<http://www.education.gouv.fr/pid315/geographie-de-l-ecole.html>

- Revue Education et Formation : revue d'étude et d'information statistique qui traite, par la variété de ses thèmes, des grands enjeux de l'École. <http://www.education.gouv.fr/pid317/revue-education-formations.html>

- Les dossiers : chaque dossier, consacré aux résultats d'une étude ou d'une évaluation sur un sujet donné, présente un rapport complet et détaillé sur un des aspects du système éducatif français.

<http://www.education.gouv.fr/pid272/les-dossiers.html>

Exemple : <http://www.education.gouv.fr/cid53600/diplome-national-brevet-session-2009.html>

DNB session 2009 : En 2009, 609 400 candidats ont obtenu le diplôme national du brevet (DNB), soit un taux de réussite de 82,7 %, en légère hausse par rapport à la session 2008. Les écarts de réussite entre les départements de la métropole restent importants (15 points), mais se réduisent d'une session à l'autre. Près de neuf élèves sur dix passent le DNB série collège, qui présente le taux de réussite le plus élevé (83,6 %), cinq élèves sur cent présentent la série technologique avec une réussite de 82,1 %, et un peu plus de cinq élèves sur cent la série professionnelle dont le taux de réussite est le plus faible (68 %).

L'origine sociale marque fortement la réussite au brevet : le taux de réussite passe ainsi de 68 % à 95 % selon que l'élève a un parent sans activité professionnelle ou cadre. De même, les chances d'obtenir une mention bien ou très bien varient de un à trois selon le milieu social : 44 % des enfants de cadres sont concernés, contre seulement 14 % des enfants dont le responsable est sans activité professionnelle.

VI. Droits et obligations des fonctionnaires

- La responsabilité civile de l'enseignant / éducateur : les dommages, les fautes et les réparations.
<http://www.educnet.education.fr/legamedia/guide/internet-scolaire/responsabilites/responsabilite>
- La responsabilité pénale de l'enseignant / éducateur. Le document propose des liens vers d'autres ressources traitant de la responsabilité de l'Etat, des parents, des élèves etc.
<http://www.educnet.education.fr/legamedia/guide/internet-scolaire/responsabilites/responsabilite2336>
- Aperçu général des responsabilités juridiques de l'E. N., des cas pratiques et des éléments statistiques.
<http://www.ac-toulouse.fr/web/ia-aveyron/3787-les-responsabilites-juridiques-dans-lducation-nationale.php>
- Circulaire du BO du 18 septembre 1997 : les dispositions à la surveillance et aux sorties scolaires.
<http://lamaisondesenseignants.com/download/document/2Circsept97.pdf>
- Les fonctionnaires ont des obligations en contrepartie desquelles ils bénéficient de droits fondamentaux.
<http://www.fonction-publique.gouv.fr/article518.html>
- Loi n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (articles 11 à 30) : articles de loi concernant le statut des fonctionnaires, leur carrière et leurs obligations.
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=48B5C89D43F00C30559C09A2F6208B23.tpdjo07v_2?cidTexte=LEGITEXT000006068812&dateTexte=vig
- Loi n°84-16 du 11/01/84 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État (art. 64, 71)
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=48B5C89D43F00C30559C09A2F6208B23.tpdjo07v_2?cidTexte=LEGITEXT000006068830&dateTexte=vig
- Loi n°2007-148 du 02/02/07 : loi de modernisation de la fonction publique (art. 17 à 19). Articles de loi sur la formation tout au long de la vie.
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=48B5C89D43F00C30559C09A2F6208B23.tpdjo07v_2?cidTexte=LEGITEXT000006055391&dateTexte=vig
- Protection juridique des fonctionnaires : les bénéficiaires, les conditions de mise en œuvre et les procédures. http://iacae.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=387
- Ethique et déontologie. À travers sa mission d'éducation et de formation, l'éducation nationale est censée assurer la pérennité des valeurs de la République et du respect des droits des personnes.
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/gestion-des-ressources-humaines/ethique-et-deontologie/>
http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/ethique/a_taillefait_deontologie_fonct.pdf
- Guide de la fonction publique.
http://www.fonctio.com/guide/obligations_fonctionnaire.html
- L'obéissance hiérarchique du fonctionnaire.
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2009/99_obeissancehierarchique.aspx
- L'enseignement privé.
http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/Systeme_educatif_oct2008.pdf

- Site des collèges et des lycées de l'enseignement catholique.

<http://cle.formiris.org/>

En conclusion, quelques sites ou onglets dédiés à la discipline d'enseignement des Lettres :

- <http://www.educnet.education.fr/lettres/rezo/aca>

Lien qui renvoie aux sites pédagogiques des Lettres.

- <http://www.educnet.education.fr/lettres/ticedu>

Portail vers de nombreuses actions en lien avec la discipline Lettres

- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/01/06012011Accueil.aspx>

Site très riche (cf. dossiers, les archives...).

- <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/enseignements/l-enseignement-de-l-histoire-des-arts/>

Onglet du site de l'ESEN réservé à l'HIDA.

- <http://www.educasources.education.fr/Resultat.asp?AffMotCle=fran%E7ais&typ=simp&TextLib=lettres&Quoi=0&repertoire=1&repertoire=2&repertoire=3&repertoire=4&ResultStart=31>

Le site Educasources avec la recherche « français » et « Lettres ».

- http://lettres.scola.ac-paris.fr/vie_etablissements.html

Site de la vie de la discipline Lettres dans les établissements, académie de Paris.

- <http://www.educart.culture.gouv.fr/>

Site est un espace consacré à l'éducation artistique et culturelle.

- <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=54&from=1>

Onglet du site Web La maison des enseignants sur l'illettrisme (d'autres informations sont accessibles comme « Etudes et recherches », « dossier de la maison »).

- http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/31399026/0/fiche_pagelibre/&RH=1164983791265

Site Web de l'innovation de l'académie de Nantes, lien « Tous professeurs de français ! ».

Cette sitographie ne prétend pas à l'exhaustivité, elle peut donc être enrichie ou actualisée en fonction de l'évolution de notre système éducatif. Certaines pages, en fonction leur actualisation et de leur actualité, pourront avoir été déplacées, il appartiendra aux candidats de trouver leur nouvel emplacement sur le site mentionné.

Par ailleurs, les différents textes présentés trouvent leurs déclinaisons dans les établissements de toutes les académies : chaque collège ou chaque lycée propose par conséquent, par l'intermédiaire de son site Web, des actions ou opérations dont le descriptif peut servir de support à la question « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ».