



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

---

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2011**

**CONCOURS INTERNE DU CAPES ET CAER**

**Section LETTRES MODERNES**

**Rapport de jury présenté par Paul RAUCY  
Inspecteur général de l'éducation nationale  
Président de jury**

**Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des  
présidents de 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 interne 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 l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES), modifié par l'arrêté du 6 juillet 2010,
- Vu l'arrêté du 19 mai 2010 nommant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2011,
- Vu les propositions du président de jury,

**ARRETE**

Article 1 : Le jury du concours interne du CAPES et du CAER-CAPES, section lettres modernes est constitué comme suit pour la session 2011 :

**Président**

M. Paul RAUCY  
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

**Vice-Présidents**

Mme Claude CARPENTIER  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE LILLE

M. Jean-Pierre HOCQUELLET  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE BORDEAUX

**Secrétaire Général**

M. Vincent TULEU  
Professeur agrégé

Académie DE LYON

**Membres du jury**

M. Yves BERNABE  
Inspecteur pédagogique régional / Inspecteur d'académie.

Académie DE LA MARTINIQUE

Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT  
Professeur agrégé

Académie DE NICE

Mme Anne BORRAT Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Carine BOUILLOT Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
Mme Marie-Christine BRINDEJONC Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Magali BRUNEL VENTURA Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Claire CARRIERE Professeur agrégé	Académie DE STRASBOURG
M. Christian FERRE Professeur agrégé	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Claudine GRINSTEIN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Jean-Pierre GROSSET-BOURBANGE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE STRASBOURG
Mme Joëlle GUILLOT Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Sébastien HEBERT Professeur certifié	Académie DE LILLE
Mme Nadine JEAN-BARRIERE Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Jean-Bernard L'HOMME Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ
Mme Josyane LANDRIEU Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M. Denis LEJAY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Sylvie LELEU Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Hélène LENTIEUL Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Patrick MEYER Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ
Mme Martine NOLOT Professeur agrégé	Académie DE REIMS
Mme Valérie PAPIER Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Ivan PERROT Professeur agrégé	Académie DE CAEN
M. Jean-Michel POTTIER Maître de conférences des universités	Académie DE REIMS
M. Didier POURQUIE Professeur agrégé	Académie DE BORDEAUX
Mme Corinne VON KYMMEL-ZIMMERMANN Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Véronique ZAERCHER-KECK Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANCY-METZ
Mme Isabelle ZIMMERMANN Professeur agrégé	Académie DE RENNES

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

Mme Aude RICHARD  
EC.R agrégé

Académie DE LILLE

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

Paris, le 12 novembre 2010

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



Philippe SANTANA

## Présentation du rapport et des résultats

Les épreuves d'admissibilité et d'admission du CAPES interne de Lettres modernes et du CAER correspondant sont modifiées à partir de la session 2012. Les candidats au concours de 2012 trouveront à la suite de ces deux pages une présentation des nouvelles épreuves. Les notes de commentaire qui en accompagnent la définition dans cette présentation sont assez brèves, dans la mesure où elles définissent pour ainsi dire des attentes *a priori*. Le rapport de l'année prochaine permettra de fonder sur l'analyse de prestations réelles des recommandations qui auront nécessairement un caractère plus concret.

Les rapports de l'écrit et de l'oral pour la session 2011 proposent bien sûr l'analyse des prestations que le jury a pu évaluer cette année. Néanmoins, dans la mesure où le but du concours reste de recruter des professeurs certifiés de Lettres modernes, les connaissances et les compétences mesurées dans le cadre des épreuves de cette session ne sont pas d'une autre nature que celles qui seront évaluées par le jury de la session suivante, et les candidats futurs pourront sans doute tirer quelque profit de remarques et de considérations qui mettent en évidence des qualités ou des défauts liés pour l'essentiel à la maîtrise plus ou moins grande de la discipline, de ses contenus et des exercices qui lui sont propres.

Pour ce qui concerne l'épreuve écrite, c'est en effet d'abord le défaut d'une lecture attentive des textes et de l'image qui est la cause de bien des échecs : beaucoup de candidats se sont attachés sans examen suffisant de ces documents à une étude souvent purement technique de la description, sans prendre en compte un élément déterminant de l'unité du corpus, à savoir la référence commune au texte extrait de la *Genèse*. Le jeu des variations sur le thème de l'Eden leur a ainsi échappé, et par conséquent le fait que la représentation dans ces textes romanesques – et dans le tableau de Picasso – est pour ainsi dire médiatisée par le rapport au texte fondateur, la référence intertextuelle prévalant sur la dimension référentielle de la description et en organisant profondément le développement et le sens. Ce que le rapport sur l'épreuve écrite met donc d'abord en évidence, c'est l'importance de compétences de lecture littéraire qui sont en effet essentielles dans l'enseignement de la discipline. Les difficultés qu'ont pu éprouver certains candidats à proposer, dans le cadre de l'exercice, un projet de séquence clairement défini, progressant de façon argumentée et marquant une conception réfléchie de la construction des apprentissages tiennent à l'évidence en premier lieu à une compréhension mal assurée de ce qui faisait l'unité d'intérêt du corpus proposé. La réflexion didactique ne peut faire l'économie d'une réelle maîtrise des contenus qu'il s'agit de mettre en œuvre.

A l'oral, de même, ce qui fait à la fois la difficulté et l'intérêt de l'épreuve que les candidats ont eu, cette année encore, à présenter, tient à la nécessité d'avoir une claire conscience du sens et des enjeux des textes et des images qui composent les corpus, pour pouvoir proposer dans l'exposé une analyse pertinente des documents de nature didactique qui leur sont soumis. Comment analyser et commenter un dossier composé d'extraits de tel ou tel chapitre d'un manuel scolaire, comment apprécier les choix didactiques dont il témoigne sans pouvoir mesurer d'abord, par une lecture précise et suffisamment informée des textes et des documents, quel en est l'intérêt spécifique, et par conséquent quelles peuvent être les perspectives d'enseignement que ménage leur groupement à destination de tel ou tel niveau de classe ? Le rapport sur l'épreuve d'oral souligne donc lui aussi que les connaissances disciplinaires – de langue, de poétique, de stylistique, d'histoire littéraire et culturelle – sont primordiales et que la maîtrise des problématiques d'enseignement, qui est la marque du caractère professionnel de cette épreuve, comporte pour ainsi dire comme condition *sine qua*

*non* la nécessité d'une maîtrise suffisante de ces connaissances disciplinaires. Les deux rapports, aussi bien d'oral que d'écrit, nous semblent ainsi pouvoir être utiles, même si les épreuves changent, à la préparation des candidats des sessions suivantes.

Les résultats peuvent être plus rapidement présentés. Cette année, 100 postes étaient mis au concours pour le CAPES interne et 60 pour le CAER. Sur les 1590 candidats inscrits au CAPES, 902 ont été déclarés non éliminés ; au CAER, on avait 899 inscrits et 640 candidats non éliminés. Le pourcentage de candidats du CAER qui ont passé l'épreuve écrite est donc assez nettement supérieur à celui du CAPES : 71,19 % des inscrits au CAER et 56,73 % au CAPES. La moyenne des non éliminés est de 7,63 au CAER, de 7,43 au CAPES interne, celle des admissibles s'élevant respectivement à 11,69 et à 11,46. La barre d'admissibilité a été fixée à 9,5 pour les deux concours, ce qui a permis de déclarer 223 candidats admissibles au CAPES interne et 143 au CAER. Rappelons que cette année l'épreuve écrite était affectée d'un coefficient égal à celui de l'épreuve orale, à savoir 2, de sorte que le poids de l'écrit a joué de manière plus importante dans l'admission. L'année 2012 verra le retour à la répartition antérieure des coefficients, à savoir 1 pour l'écrit et 2 pour l'oral.

Pour ce qui est de l'épreuve orale d'admission, 214 candidats au CAPES interne ont été déclarés non éliminés ; ils sont 142 au CAER. Pour le CAPES, la moyenne des candidats non éliminés est de 10,37, celle des admis de 12,32 ; pour le CAER, ces moyennes sont de 10,57 et 12,33. La barre d'admission s'établit à 11,25 au CAER et à 10,25 au CAPES interne, cette différence d'un point sur la barre – qui prend en compte les notes de l'écrit et celles de l'oral – s'expliquant mécaniquement par le fait que le nombre de postes mis au concours du CAER était cette année nettement moindre qu'au CAPES interne : le candidat classé 60<sup>ème</sup> au CAER a une meilleure moyenne que le 100<sup>ème</sup> classé au CAPES interne, ce qui n'a rien de très compréhensible.

Ce concours est certes difficile et le rapport entre le nombre de postes et le nombre de candidats qui se présentent est assez parlant. Nous voudrions terminer cette présentation du rapport et des résultats de la session 2011 en félicitant ceux qui ont réussi et en encourageant ceux qui ne sont pas dans ce cas à se préparer de manière sérieuse et déterminée à des épreuves dont l'objectif et les exigences ne sont pas d'une autre nature que ceux des épreuves qu'ils ont passées cette année.

Paul Raucy,  
Président du jury

## **PRESENTATION DES NOUVELLES EPREUVES DU CAPES INTERNE ET DU CAER-CAPES DE LETTRES MODERNES**

### **A. – *Epreuve d’admissibilité***

Epreuve de reconnaissance des acquis de l’expérience professionnelle (coefficient 1).

Le dossier de reconnaissance des acquis de l’expérience professionnelle comporte deux parties.

Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l’enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes. Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d’une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d’apprentissage et à la conduite d’une classe qu’il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu’à l’exercice de la responsabilité éducative et à l’éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu’il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d’une ou de plusieurs séquences d’enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d’évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d’autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l’aide au travail personnel, à l’utilisation des technologies de l’information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d’orientation et d’insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée :

- dimension des marges :
- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm ;
- sans retrait en début de paragraphe.

A son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux, réalisés dans le cadre de l’activité décrite et qu’il juge utile de porter à la connaissance du jury.

L’authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d’établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d’appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l’activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l’activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l’analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;

– la qualité de l’expression et la maîtrise de l’orthographe et de la syntaxe.

*Nota.* – Pendant l’épreuve d’admission, dix minutes maximum pourront être réservées, lors de l’entretien, à un échange sur le dossier de RAEP qui reste à cet effet à la disposition du jury.

### **Commentaire**

Le jury attend tout d’abord des candidats que leur analyse, dans la seconde partie du dossier, témoigne d’une bonne connaissance de la discipline « Français », de ses différentes composantes et de ses enjeux. Il attend donc qu’ils connaissent les programmes et les compétences que la discipline a pour objectif de faire acquérir aux élèves, mais également qu’ils maîtrisent les savoirs académiques et les choix théoriques essentiels que supposent ces programmes.

Cette connaissance doit être accompagnée d’une réflexion sur la didactique de la discipline qui doit permettre une véritable analyse de l’activité décrite dans le dossier, au regard des objectifs de la discipline « Français ».

L’analyse didactique veillera ainsi à évoquer les éléments qui ont présidé aux choix de l’enseignant (programmes, projet pédagogique de l’année ou de la période, acquis des élèves, références bibliographiques...), les objectifs des séance(s) ou séquence(s) qui font l’objet du compte rendu, les supports et les modalités choisies pour réaliser ces objectifs. Elle évaluera le déroulement de la réalisation pédagogique choisie ainsi que les résultats obtenus au regard des choix initiaux et des objectifs visés.

Le jury attend également une analyse pédagogique de l’expérience d’enseignement, analyse que le candidat veillera à ne pas confondre avec l’analyse didactique.

Le jury sera sensible avant tout à la prise de distance par rapport à l’expérience d’enseignement évoquée : il s’agit moins en effet de rendre compte d’une expérience d’enseignement « modèle » et/ou réussie dans tous ses aspects que d’être capable d’une analyse critique de cette expérience, aussi bien dans ses réussites que dans ses échecs ou dans les difficultés rencontrées.

De même, le jury n’entend pas privilégier telle réalisation pédagogique plutôt que telle autre : ces réalisations peuvent être de durée variée, devant des groupes de niveau et de taille également variées, mais doivent concerner la discipline « Français » et être fondées sur une réelle réflexion didactique. Il faut éviter cependant, étant donné la longueur de l’écrit demandé (6 pages), de tomber à la fois dans l’écueil d’une micro-analyse détaillée de séance qui ne serait pas rattachée à une séquence et dans celui d’un parcours forcément trop rapide de l’ensemble des séquences d’une année scolaire. Peuvent également être envisagées des expériences conduites dans le cadre de l’accompagnement personnalisé, dans celui de projets pluridisciplinaires ou dans d’autres réalisations (ateliers, projets disciplinaires de longue durée...). Quelle que soit la réalisation retenue par le candidat, c’est la pertinence du choix au regard des enjeux disciplinaires qui sera appréciée.

Le jury sera également attentif à la précision et à la clarté du compte rendu de l’expérience choisie : le jury doit pouvoir se faire une idée précise de l’expérience d’enseignement qui a été conduite afin d’en apprécier ensuite l’analyse. Sans se perdre dans les détails, le candidat veillera donc à donner au jury tous les éléments dont il a besoin pour se représenter et comprendre ce qui a été réalisé. Le jury pourra d’ailleurs demander des compléments d’information au moment de l’épreuve orale s’il souhaite revenir sur le dossier.

S’agissant de candidats à un CAPES de lettres modernes qui auront à enseigner la maîtrise de la langue, la qualité de l’expression et la maîtrise de l’orthographe et de la syntaxe sont des pré-requis auxquels le jury veillera avec une très grande rigueur. Seront appréciés

également la qualité et la clarté de la présentation formelle ainsi que la maîtrise du traitement de texte qu'elle manifeste.

Pour éclairer le jury et étayer ses analyses, le candidat pourra joindre des documents ou travaux réalisés dans le cadre de l'activité décrite. Ces documents et travaux peuvent être de nature variée : plan de séquence, document pédagogique conçu pour les élèves, sujet(s) de devoir ou exercices, copie corrigée, transcription d'oral, programme de travail personnalisé... C'est la pertinence du choix et l'intérêt du document au regard de l'expérience d'enseignement analysée qui seront évalués.

Les critères d'appréciation du jury porteront donc sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite au regard de la discipline et de ses enjeux
- la maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, professionnels, didactiques, pédagogiques et formatifs de l'activité décrite, maîtrise qui se manifestera par une mise en perspective de l'activité appuyée sur les connaissances académiques, la connaissance des programmes et de leurs finalités, du socle de compétences et de ses finalités, ainsi que la prise en compte de l'organisation des apprentissages dans le temps et dans le cursus scolaire
- la structuration du propos ainsi que la précision et la clarté du compte rendu de l'activité décrite
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée, incluant la capacité à l'analyse didactique et la distinction entre analyse didactique et analyse pédagogique
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe

Le jury attachera une attention particulière aux capacités d'analyse de l'activité choisie, fondées sur la prise de recul et la justification des choix.

## **B. – Epreuve d'admission**

Epreuve professionnelle : le jury propose un ou plusieurs documents de nature professionnelle en rapport avec le niveau d'enseignement (collège ou lycée) dans lequel le candidat a une expérience. Le candidat fait connaître ce niveau au moment de l'inscription au concours.

L'épreuve consiste en une explication de texte de langue française, assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée, selon le choix du candidat exprimé au moment de son inscription. 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.

L'explication de texte est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est invité à justifier ses analyses et ses choix, et à préciser l'utilisation qu'il ferait, dans sa classe, des documents ayant servi de support à l'explication de texte.

Lors de l'entretien, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

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

Le programme de l'épreuve est celui des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges.

### **Commentaire**

Le jury proposera au candidat deux textes de langue française, d'une longueur de 20 à 30 lignes, correspondant aux programmes du niveau d'enseignement (collège ou lycée) qu'il a choisi au moment de l'inscription au concours.

Le candidat choisira un de ces textes et en proposera une explication. La méthode de l'explication est au choix du candidat qui peut présenter soit une explication linéaire, soit un commentaire composé.

Une question de grammaire sera jointe à chaque texte. Les notions sont celles des programmes du collège et du lycée. Il pourra être demandé par exemple au candidat d'identifier des catégories grammaticales et de relever des occurrences pertinentes, de les classer et de justifier leur classement, de procéder à des transformations grammaticales et de commenter les effets de sens qui en découlent, de repérer et de commenter des faits linguistiques relevant de la grammaire de phrase, de texte ou de discours.

Sur les 30 minutes dévolues à l'exposé, 5 à 10 minutes seront consacrées à la question de grammaire.

Pour l'explication de texte comme pour la question de grammaire, les attentes du jury en matière de connaissances disciplinaires et de maîtrise de l'exercice correspondent aux exigences d'un concours de recrutement de professeurs certifiés de Lettres modernes.

Lors de l'entretien, le jury reviendra sur l'explication du texte et sur la question de grammaire pour faire rectifier, préciser ou approfondir des éléments de l'exposé. Le candidat sera également invité à dire comment il aborderait en classe le texte proposé et la question de grammaire (niveau, lien avec les programmes, objectifs de la séance, place de la séance dans une séquence d'enseignement...).

Dix minutes pourront être réservées à un échange sur le dossier des acquis de l'expérience professionnelle afin de faire préciser des éléments du dossier ou de prolonger l'échange sur l'expérience du candidat.

## Bilan de l'admissibilité

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 899  
Nombre de candidats non éliminés : 640 Soit : 71.19 % 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 : 143 Soit : 22.34 % des non éliminés.

### Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0015.26 (soit une moyenne de : 07.63 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0023.37 (soit une moyenne de : 11.69 / 20)

### Rappel

Nombre de postes : 60

Barre d'admissibilité : 0019.00 (soit un total de : 09.50 / 20)

*(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)*

## Bilan de l'admissibilité

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 1590  
Nombre de candidats non éliminés : 902 Soit : 56.73 % 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 : 223 Soit : 24.72 % des non éliminés.

### Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0014.87 (soit une moyenne de : 07.43 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0022.92 (soit une moyenne de : 11.46 / 20)

### Rappel

Nombre de postes : 100

Barre d'admissibilité : 0019.00 (soit un total de : 09.50 / 20)

*(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)*

**ADMISSIBILITE****Répartition par académies après barre**

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	32	20	4
A03	DE BESANCON	14	9	3
A04	DE BORDEAUX	30	21	9
A05	DE CAEN	34	26	5
A06	DE CLERMONT-FERRAND	20	13	1
A07	DE DIJON	17	13	4
A08	DE GRENOBLE	59	37	13
A09	DE LILLE	83	70	9
A10	DE LYON	39	26	8
A11	DE MONTPELLIER	22	16	7
A12	DE NANCY-METZ	24	17	5
A13	DE POITIERS	17	13	2
A14	DE RENNES	79	55	8
A15	DE STRASBOURG	11	10	2
A16	DE TOULOUSE	31	23	5
A17	DE NANTES	88	73	20
A18	D' ORLEANS-TOURS	30	22	4
A19	DE REIMS	18	12	2
A20	D' AMIENS	25	23	1
A21	DE ROUEN	15	13	2
A22	DE LIMOGES	6	3	1
A23	DE NICE	20	10	3
A27	DE CORSE	2	1	0
A28	DE LA REUNION	7	7	1
A31	DE LA MARTINIQUE	7	7	0
A32	DE LA GUADELOUPE	5	5	1
A33	DE LA GUYANE	5	1	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	15	10	4
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	5	2	0

**ADMISSIBILITE****Répartition par académies après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option 0202E LETTRES MODERNES**

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	139	88	19

**ADMISSIBILITE**

**Répartition par académies après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
----------	--------------	--------------	-----------------

**ADMISSIBILITE****Répartition par académies après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	97	53	12
A03	DE BESANCON	23	13	5
A04	DE BORDEAUX	78	46	13
A05	DE CAEN	27	15	2
A06	DE CLERMONT-FERRAND	19	12	3
A07	DE DIJON	29	17	5
A08	DE GRENOBLE	78	53	10
A09	DE LILLE	71	37	9
A10	DE LYON	55	33	10
A11	DE MONTPELLIER	51	22	5
A12	DE NANCY-METZ	87	48	10
A13	DE POITIERS	29	20	3
A14	DE RENNES	51	30	8
A15	DE STRASBOURG	44	32	11
A16	DE TOULOUSE	53	24	11
A17	DE NANTES	59	34	13
A18	D' ORLEANS-TOURS	45	21	9
A19	DE REIMS	21	10	2
A20	D' AMIENS	25	14	3
A21	DE ROUEN	38	22	7
A22	DE LIMOGES	12	7	1
A23	DE NICE	43	26	9
A27	DE CORSE	9	6	1
A28	DE LA REUNION	51	29	5
A31	DE LA MARTINIQUE	65	36	4
A32	DE LA GUADELOUPE	87	67	11
A33	DE LA GUYANE	66	46	5
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	26	17	2
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	15	8	1

**ADMISSIBILITE****Répartition par académies après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A43	DE MAYOTTE	14	9	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	222	111	33

## Bilan de l'admission

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 143  
Nombre de candidats non éliminés : 142 Soit : 99.30 % 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 : 60 Soit : 42.25 % 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 : 0042.27 (soit une moyenne de : 10.57 / 20 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0049.32 (soit une moyenne de : 12.33 / 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 : 18.88 (soit une moyenne de : 09.44 / 20 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0024.35 (soit une moyenne de : 12.18 / 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 : 60  
Barre de la liste principale : 0045.00 (soit un total de : 11.25 / 20 )  
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20 )

*(Total des coefficients : 4 dont admissibilité : 2 admission : 2 )*

## Bilan de l'admission

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 223  
Nombre de candidats non éliminés : 214 Soit : 95.96 % 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 : 100 Soit : 46.73 % 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 : 41.50 (soit une moyenne de : 10.37 / 20 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0049.29 (soit une moyenne de : 12.32 / 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 : 18.57 (soit une moyenne de : 09.29 / 20 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0024.31 (soit une moyenne de : 12.16 / 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 : 100  
Barre de la liste principale : 0041.00 (soit un total de : 10.25 / 20 )  
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20 )

*(Total des coefficients : 4 dont admissibilité : 2 admission : 2 )*

**ADMISSION****Répartition par académies après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option 0202E LETTRES MODERNES**

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	4	4	3
A03	DE BESANCON	3	3	1
A04	DE BORDEAUX	9	9	4
A05	DE CAEN	5	5	1
A06	DE CLERMONT-FERRAND	1	1	0
A07	DE DIJON	4	3	2
A08	DE GRENOBLE	13	13	5
A09	DE LILLE	9	9	4
A10	DE LYON	8	8	6
A11	DE MONTPELLIER	7	7	2
A12	DE NANCY-METZ	5	5	3
A13	DE POITIERS	2	2	0
A14	DE RENNES	8	8	3
A15	DE STRASBOURG	2	2	1
A16	DE TOULOUSE	5	5	3
A17	DE NANTES	20	20	5
A18	D' ORLEANS-TOURS	4	4	1
A19	DE REIMS	2	2	1
A20	D' AMIENS	1	1	0
A21	DE ROUEN	2	2	0
A22	DE LIMOGES	1	1	0
A23	DE NICE	3	3	1
A28	DE LA REUNION	1	1	0
A32	DE LA GUADELOUPE	1	1	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	4	4	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	19	19	14

**ADMISSION**

**Répartition par académies après barre**

**Concours EBI CAPES INTERNE**

**Section / option 0202E LETTRES MODERNES**

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
----------	-----------------	--------------	-----------

**ADMISSION****Répartition par académies après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	12	9	4
A03	DE BESANCON	5	5	3
A04	DE BORDEAUX	13	13	2
A05	DE CAEN	2	2	0
A06	DE CLERMONT-FERRAND	3	3	2
A07	DE DIJON	5	5	2
A08	DE GRENOBLE	10	9	6
A09	DE LILLE	9	9	4
A10	DE LYON	10	10	6
A11	DE MONTPELLIER	5	4	1
A12	DE NANCY-METZ	10	10	7
A13	DE POITIERS	3	3	0
A14	DE RENNES	8	8	6
A15	DE STRASBOURG	11	10	1
A16	DE TOULOUSE	11	11	3
A17	DE NANTES	13	13	7
A18	D' ORLEANS-TOURS	9	9	6
A19	DE REIMS	2	2	0
A20	D' AMIENS	3	3	1
A21	DE ROUEN	7	7	3
A22	DE LIMOGES	1	1	1
A23	DE NICE	9	9	5
A27	DE CORSE	1	1	0
A28	DE LA REUNION	5	5	1
A31	DE LA MARTINIQUE	4	4	1
A32	DE LA GUADELOUPE	11	10	6
A33	DE LA GUYANE	5	5	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	2	2	0
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	1	1

**ADMISSION****Répartition par académies après barre****Concours EBI CAPES INTERNE****Section / option 0202E LETTRES MODERNES**

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	33	31	20

SESSION 2011

---

**CAPES  
CONCOURS INTERNE  
ET CAER**

**Section : LETTRES MODERNES**

**ÉPREUVE DE DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE**

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.**

**Tournez la page S.V.P.**

## SUJET

Dans le cadre de l'étude du récit en classe de Seconde, vous analyserez le corpus ci-joint. Vous préciserez les modalités de son exploitation didactique sous la forme d'un projet de séquence qui comportera obligatoirement une séance d'étude de la langue.

Vous pourrez enrichir votre projet de références à des textes ou à des documents complémentaires.

## CORPUS

- *La Bible*, La Genèse 2, Traduction Œcuménique de la Bible (TOB)
- Emile Zola, *La Faute de l'abbé Mouret*, 1875
- André Gide, *L'Immoraliste*, 1902
- Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*, 1932
- Pablo Picasso, *Le Printemps*, 1956

## Texte 1

Le jour où le Seigneur Dieu fit la terre et le ciel, il n'y avait encore sur la terre aucun arbuste des champs, et aucune herbe des champs n'avait encore germé, car le Seigneur Dieu n'avait pas fait pleuvoir sur la terre et il n'y avait pas d'homme pour cultiver le sol ; mais un flux montait de la terre et irriguait toute la surface du sol. Le Seigneur Dieu modela l'homme avec de la poussière prise du sol. Il insuffla dans ses narines l'haleine de vie, et l'homme devint un être vivant. Le Seigneur Dieu planta un jardin en Eden, à l'orient, et il y plaça l'homme qu'il avait formé. Le Seigneur Dieu fit germer du sol tout arbre d'aspect attrayant et bon à manger, l'arbre de vie au milieu du jardin et l'arbre de la connaissance de ce qui est bon ou mauvais.

Un fleuve sortait d'Eden pour irriguer le jardin ; de là il se partageait pour former quatre bras. L'un d'eux s'appelait Pishôn : c'est lui qui entoure tout le pays de Hawila où se trouve l'or – et l'or de ce pays est bon – ainsi que le bdellium et la pierre d'onyx. Le deuxième fleuve s'appelait Guihôn ; c'est lui qui entoure tout le pays de Koush. Le troisième fleuve s'appelait Tigre ; il coule à l'orient d'Assour. Le quatrième fleuve, c'était l'Euphrate.

Le Seigneur Dieu prit l'homme et l'établit dans le jardin d'Eden pour cultiver le sol et le garder. Le Seigneur Dieu prescrivit à l'homme : « Tu pourras manger de tout arbre du jardin, mais tu ne mangeras pas de l'arbre de la connaissance de ce qui est bon ou mauvais car, du jour où tu en mangeras, tu devras mourir. »

Le Seigneur Dieu dit : « Il n'est pas bon pour l'homme d'être seul. Je veux lui faire une aide qui lui soit accordée. » Le Seigneur Dieu modela du sol toute bête des champs et tout oiseau du ciel qu'il amena à l'homme pour voir comment il les désignerait. Tout ce que désigna l'homme avait pour nom « être vivant » ; l'homme désigna par leur nom tout bétail, tout oiseau du ciel et toute bête des champs, mais pour lui-même, l'homme ne trouva pas l'aide qui lui soit accordée. Le Seigneur Dieu fit tomber dans un torpeur l'homme qui s'endormit ; il prit l'une de ses côtes et referma les chairs à sa place. Le Seigneur Dieu transforma la côte qu'il avait prise à l'homme en une femme qu'il lui amena. L'homme s'écria :

« Voici cette fois l'os de mes os et la chair de ma chair,  
celle-ci, on l'appellera femme car c'est de l'homme qu'elle a été prise. »

Aussi l'homme laisse-t-il son père et sa mère pour s'attacher à sa femme, et ils deviennent une seule chair.

## Texte 2

Une mer de verdure, en face, à droite, à gauche, partout. Une mer roulant sa houle de feuilles jusqu'à l'horizon, sans l'obstacle d'une maison, d'un pan de muraille, d'une route poudreuse. Une mer déserte, vierge, sacrée, étalant sa douceur sauvage dans l'innocence de la solitude. Le soleil seul entraînait là, se vautrait en nappe d'or sur les prés, enfilait les allées de la course échappée de ses rayons, laissait pendre à travers les arbres ses fins cheveux flambants, buvait aux sources d'une lèvre blonde qui trempait l'eau d'un frisson. Sous ce poudroisement de flammes, le grand jardin vivait avec une extravagance de bête heureuse, lâchée au bout du monde, loin de tout, libre de tout. C'était une débauche telle de feuillages, une marée d'herbes si débordante, qu'il était comme dérobé d'un bout à l'autre, inondé, noyé. Rien que des pentes vertes, des tiges ayant des jaillissements de fontaine, des masses moutonnantes, des rideaux de forêts hermétiquement tirés, des manteaux de plantes grimpantes traînant à terre, des volées de rameaux gigantesques s'abattant de tous côtés.

A peine pouvait-on, à la longue, reconnaître sous cet envahissement formidable de la sève l'ancien dessin du Paradou. En face, dans une sorte de cirque immense, devait se trouver le parterre, avec ses bassins effondrés, ses rampes rompues, ses escaliers déjetés, ses statues renversées dont on apercevait les blancheurs au fond des gazons noirs. Plus loin, derrière la ligne bleue d'une nappe d'eau, s'étalait un fouillis d'arbres fruitiers ; plus loin encore, une haute futaie enfonçait ses dessous violâtres, rayés de lumière, une forêt redevenue vierge, dont les cimes se mamelonnaient sans fin, tachées du vert-jaune, du vert pâle, du vert puissant de toutes les essences. A droite, la forêt escaladait des hauteurs, plantait des petits bois de pins, se mourait en broussailles maigres, tandis que des roches nues entassaient une rampe énorme, un écroulement de montagne barrant l'horizon ; des végétations ardentes y fendaient le sol, plantes monstrueuses immobiles dans la chaleur comme des reptiles assoupis ; un filet d'argent, un éclaboussement qui ressemblait de loin à une poussière de perles, y indiquait une chute d'eau, la source de ces eaux calmes qui longeaient si indolemment le parterre. A gauche enfin, la rivière coulait au milieu d'une vaste prairie, où elle se séparait en quatre ruisseaux, dont on suivait les caprices sous les roseaux, entre les saules, derrière les grands arbres ; à perte de vue, des pièces d'herbage élargissaient la fraîcheur des terrains bas, un paysage lavé d'une buée bleuâtre, une éclaircie de jour se fondant peu à peu dans le bleu vert du couchant. Le Paradou, le parterre, la forêt, les roches, les eaux, les prés, tenaient toute la largeur du ciel.

— Le Paradou<sup>1</sup> ! balbutia Serge ouvrant les bras comme pour serrer le jardin tout entier contre sa poitrine.

Il chancelait. Albine dut l'asseoir dans un fauteuil.

Emile Zola, *La Faute de l'abbé Mouret*, Livre deuxième, chapitre 4

---

<sup>1</sup> L'abbé Serge Mouret aura plus tard une liaison avec Albine dans le jardin du Paradou

### Texte 3

J'oubliais ma fatigue et ma gêne. Je marchais dans une sorte d'extase, d'allégresse silencieuse, d'exaltation des sens et de la chair. A ce moment, des souffles légers s'élevèrent ; toutes les palmes s'agitèrent et nous vîmes les palmiers les plus hauts s'incliner ; - puis l'air entier redevint calme, et j'entendis distinctement, derrière le mur, un chant de flûte. – Une brèche au mur ; nous entrâmes.

5 C'était un lieu plein d'ombre et de lumière ; tranquille, et qui semblait comme à l'abri du temps ; plein de silences et de frémissements, bruit léger de l'eau qui s'écoule, abreuve les palmiers, et d'arbre en arbre fuit, appel discret des tourterelles, chant de flûte dont un enfant jouait. Il gardait un troupeau de chèvres ; il était assis, presque nu, sur le tronc d'un palmier abattu ; il ne se troubla pas à notre approche, ne s'enfuit pas, ne cessa qu'un instant de jouer.

10 Je m'aperçus, durant ce court silence, qu'une autre flûte au loin répondait. Nous avançâmes encore un peu, puis :

« Inutile d'aller plus loin, dit Marceline ; ces vergers se ressemblent tous ; à peine, au bout de l'oasis, deviennent-ils un peu plus vastes... Elle étendit le châle à terre :

- Repose-toi. »

15 Combien de temps nous y restâmes ? je ne sais plus ; - qu'importait l'heure ? Marceline était près de moi ; je m'étendis, posai sur ses genoux ma tête. Le chant de flûte coulait encore, cessait par instants, reprenait ; le bruit de l'eau... Par instants une chèvre bêlait. Je fermai les yeux ; je sentis se poser sur mon front la main fraîche de Marceline ; je sentais le soleil ardent doucement tamisé par les palmes ; je ne pensais à rien ; qu'importait la pensée ? je sentais extraordinairement...

20 Et par instants, un bruit nouveau ; j'ouvrais les yeux ; c'était le vent léger dans les palmes ; il ne descendait pas jusqu'à nous, n'agitait que les palmes hautes...

André Gide, *L'immoraliste*

## Texte 4

En route, les bêtes de la forêt je les entendis bien souvent encore, avec leurs plaintes et leurs trémolos et leurs appels, mais je ne les voyais presque jamais, je compte pour rien ce petit cochon sauvage sur lequel une fois j'ai failli marcher aux environs de mon abri. Par ces rafales de cris, d'appels, de hurlements, on aurait pu croire qu'ils étaient là tout près, des centaines, des milliers à grouiller, les animaux. Cependant dès qu'on s'approchait de l'endroit de leur vacarme, plus personne, à part ces grosse pintades bleues, empêtrées dans leur plumage comme pour une noce et si maladroitement quand elles sautaient en toussant d'une branche à l'autre, qu'on aurait dit qu'un accident venait de leur arriver.

Plus bas, sur les moisissures des sous-bois, des papillons lourds et larges et bordés comme des « faire-part » tremblotent de mal à s'ouvrir et puis, plus bas encore c'étaient nous, en train de patauger dans la boue jaune. Nous n'avancions qu'à grand-peine, surtout qu'ils me portaient dans une civière, les nègres, confectionnée avec des sacs cousus bout à bout. Ils auraient bien pu me balancer au jus les porteurs pendant que nous franchissions un marigot. Pourquoi ils ne l'ont point fait ? Je l'ai su plus tard. Ou bien encore ils auraient pu me bouffer puisque c'était dans leurs usages ?

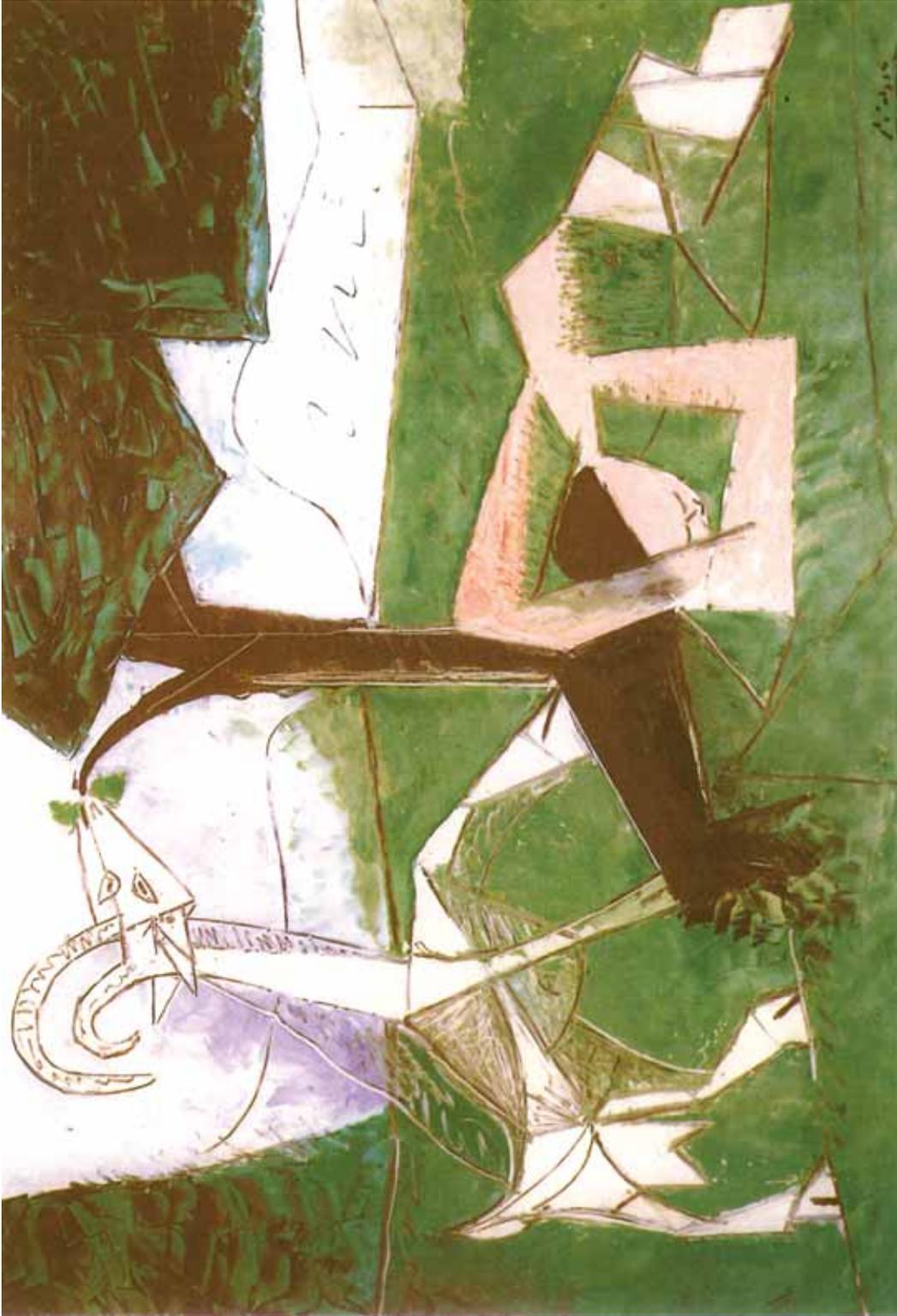
De temps à autre, je les interrogeais pêteusement, ces compagnons, et toujours ils me répondaient : Oui, oui. Pas contrariants en somme. Des braves gens. Quand la diarrhée me laissait un peu de répit, la fièvre me reprenait tout de suite. C'était pas croyable comme j'étais devenu malade à ce train-là.

Je commençais même à ne plus y voir très clair ou plutôt je voyais toutes les choses en vert. A la nuit toutes les bêtes de la terre venaient cerner notre campement, on allumait un feu. Et par-ci par-là un cri traversait malgré tout l'énorme vélum noir qui nous étouffait. Une bête égorgée qui malgré son horreur des hommes et du feu arrivait quand même à se plaindre à nous, là, tout près d'elle.

A partir du quatrième jour, je n'essayais même plus de reconnaître le réel parmi toutes les choses absurdes de la fièvre qui entraient dans ma tête les unes dans les autres en même temps que des morceaux de gens et puis des bouts de résolutions et des désespoirs qui n'en finissaient pas.

Mais tout de même, il a dû exister, je me dis aujourd'hui, quand j'y pense, ce blanc barbu que nous rencontrâmes un matin sur un promontoire de cailloux à la jonction des deux fleuves ? Et même qu'on entendait un énorme fracas tout proche d'une cataracte.

Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*



Pablo Picasso, *Le Printemps*, 1956. Huile sur toile, 130 x 195 cm,  
Zervos, XVII, 45. Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou

## EPREUVE DE DIDACTIQUE

### Rapport présenté par Anne BORRAT

Les rapports de jury ont d'ordinaire une double fonction : dresser le bilan d'une session et proposer aux futurs candidats des outils qui leur permettent d'aborder efficacement la suivante. Cette année est cependant la dernière pour laquelle une épreuve d'écrit sous forme de dissertation en temps limité était proposée aux candidats. On pourrait donc accorder une importance moindre aux remarques liées à un travail d'écriture qui se trouve, de fait, ne plus avoir d'héritier direct pour ce concours. Or on ne saurait assez insister sur le fait que le CAPES interne et le CAER sont avant tout des concours de recrutement de professeurs de Lettres et que les qualités attendues des candidats et les exigences du jury, si elles changent de support, restent au fond les mêmes.

Le jury se fonde en effet toujours sur le fait qu'un professeur de Lettres se doit de maîtriser tant les exigences didactiques de son métier que les fondements de sa discipline, d'être professeur, donc, et de Lettres, qu'on nous pardonne cette évidence.

Enfin nous tenons à remercier ici tous les membres du jury qui, en nous faisant part de manière précise et très constructive de toutes leurs remarques sur cette épreuve, ont permis à ce rapport d'être de plein droit celui du jury dans son entier.

Le sujet, cette année, concernait la classe de seconde. Il imposait donc de réfléchir à ce qui constitue les caractéristiques essentielles de cette classe sur le plan didactique. On y revient en apparence sur des savoirs déjà abordés au collège ; mais c'est dans une perspective tout à fait différente, et le jury a apprécié les copies qui s'en souvenaient. Il n'y est en effet plus question de faire découvrir le rôle des temps verbaux dans un récit simple, ni les outils de la description, encore moins de proposer des modèles d'écriture, mais de construire un savoir et une réflexion de nature littéraire.

Les documents du corpus y invitaient, qui tous offraient une double caractéristique : la description d'un espace extérieur, naturel ou pas, et la référence au jardin d'Eden. On attendait au minimum des copies qu'elles repèrent ces constantes.

L'étude de la description en seconde interroge, bien au-delà de la dimension technique, le genre romanesque tout entier et l'histoire littéraire. Qu'on se souvienne par exemple de Breton bannissant les descriptions qu'il remplace par des photographies dans *Nadja*, ou de Robbe-Grillet les multipliant au contraire dans *La Jalousie* pour mieux les mettre en question : la description est au cœur du rapport du roman moderne au réel.

Or ici davantage encore qu'au réel, c'est aux textes originels, fondateurs, que ces documents se réfèrent.

Zola, dans *La Faute de l'abbé Mouret*, nomme Paradou le jardin retourné à l'état sauvage dont la force fait chanceler le héros, et qui fera chanceler sa vertu ; sa description, qui souligne la violence sauvage et éblouissante de la végétation, montre une nature double, aussi ambivalente que le regard de Zola sur la chair, la sexualité, la féminité (qu'on songe à Nana, « mouche d'or »).

Gide offre l'image beaucoup plus simple sur le plan végétal mais tout aussi complexe sur le plan littéraire et moral d'un Orient de pureté et de simplicité, qui permet l'impossible fusion de l'innocence d'avant la Chute et d'une sexualité sans péché, dans une Arcadie de bergers et d'éphèbes.

Quant à Céline, avec sa corrosive ironie, il trace une image entièrement infernale du dernier paradis selon les blancs, la forêt primitive, dite « vierge » mais si peu à l'abri du mal.

Enfin Picasso, sans référence explicite, propose un Paradis ambigu, dans lequel l'homme dort au pied de l'arbre, fondu dans le jardin, tandis que l'animal éveillé le domine et dévore le feuillage.

Il s'agissait donc de penser le corpus non pas selon une typologie de textes – ce qui serait une perspective de collège, réductrice au demeurant –, mais selon une perspective littéraire réflexive sur le genre romanesque et ses problématiques ; au-delà, il s'agissait de réfléchir aux relations entre l'art et le monde, entre *mimesis* et pensée.

Or le roman est un genre récent, ignoré d'Aristote, ignoré de Boileau, considéré comme frivole au regard des grands genres, comme incapable de s'emparer des grandes interrogations humaines ; cette roture originelle posée, on s'interroge depuis Rabelais et Cervantès : peut-il se hisser au niveau du genre narratif noble qu'est l'épopée ? quel est son rapport avec le réel, lui qui fait profession de raconter des histoires fictives ? quelle profondeur peut-on lui reconnaître, lui qui est lu pour sa capacité à distraire, à travers des histoires du quotidien et des héros ordinaires ?

Quand le roman du XVII<sup>ème</sup> siècle résout la question en jouant sur la dérision ou se hissant jusqu'au tragique, celui du XVIII<sup>ème</sup> siècle en sollicitant et stimulant l'intelligence ou la sensibilité du lecteur, le roman du XIX<sup>ème</sup> siècle, lui, fonde sa légitimité, explicitement, sur sa capacité à représenter la réalité. Pour autant, le roman se révèle un genre littéraire héritier de formes d'écriture anciennes autant qu'un outil d'exploration du monde ; héritier bâtard, mais héritier tout de même, des épopées, des mythes, des contes, des exempla, des gestes, des chroniques, etc., bref, de tous les récits non romanesques qui forment la trame intertextuelle de notre culture narrative.

Il s'agissait donc ici de s'intéresser à quelques textes qui revisitent, dans le cadre romanesque, le mythe de l'Eden, du jardin originel de l'homme d'avant la Chute.

Qui dit Eden dit problématique du bien et du mal, et les trois romans ici, par leurs titres, se situent explicitement dans ce cadre : « Immoraliste », « Faute », « Nuit ».

Qui dit Eden dit aussi jardin, et donc description ; aucun n'y contrevient, et c'est une nature des premiers temps qui est ici donnée à voir : un enclos magique dans une Provence rêvée, un jardin d'Orient, la forêt primaire, vierge. Seul Gide situe son jardin en Orient, mais il est aussi celui qui en souligne le moins le caractère premier, innommé, son jardin étant le plus civilisé des trois.

Ces textes présentent donc une série de paradoxes qui vont pouvoir nourrir une réflexion féconde auprès des élèves de seconde :

- Ils décrivent un lieu donné comme réel, situé, caractérisé, mais ce faisant ils traitent en fait de morale et s'interrogent sur la condition humaine.
- Ils se livrent à la description, si souvent considérée comme décorative ; mais ici, décrire, loin d'être accessoire, permet de faire advenir l'essentiel.
- Ils font ce qu'on a coutume de désigner comme une pause descriptive, le cours du récit semble suspendu, et pourtant, sans cette pause, la narration ne pourrait être comprise dans sa dynamique.

On en vient donc à comprendre que, sans la référence au texte fondateur, qui reste implicite, c'est-à-dire sans l'intertextualité, ces passages n'ont littéralement pas de sens, et l'on entend *sens* dans tous ses sens y compris celui de vecteur vers l'issue de l'intrigue.

C'est pourquoi les copies qui se sont appliquées, même minutieusement, à analyser les techniques descriptives ont manqué l'enjeu essentiel du sujet, qui relève bien davantage de la dimension axiologique des textes que des outils de l'écriture.

On voit bien ici combien toute démarche de lecture est avant tout travail sur le sens, et on invite les candidats à ne jamais, quel que soit le niveau des élèves, réduire des œuvres d'art, fussent-elles marquées d'une grande virtuosité, à des « modèles » artisanaux.

Les difficultés des candidats sont liées, semble-t-il, d'abord à une certaine méconnaissance des enjeux du lycée, ce qui les a conduits à minorer voire à ignorer la dimension littéraire du corpus, et à tomber dans le piège d'une technicité qui a été le défaut le plus souvent relevé dans les copies.

Ils ont également montré de vrais scrupules de laïcité qui les honorent, mais les ont parfois confondus avec une extrême prudence qui en vient à occulter les problèmes de sens, de pensée, voire de foi, qui sous-tendent ces textes. A l'inverse, d'autres, sans doute emportés par leurs propres convictions, ont tenté de tirer vers l'orthodoxie chrétienne autant Céline que Picasso, ce qui relève ici du contresens. On ne saurait trop rappeler combien les œuvres d'art touchent en permanence au sens et à la pensée, et combien seule une attitude d'analyse littéraire est pertinente ; en faire des modèles de vie, surtout sur un extrait, reviendrait à les lire sans nuance, à les réduire considérablement, et à en ignorer la complexité. En ignorer la dimension axiologique serait les amputer.

Enfin, on y reviendra, la présence d'un texte fondateur traduit a embarrassé les candidats, et leurs choix de traitement ont parfois été inadaptés, en particulier lorsqu'ils ont passé tout simplement sous silence cette particularité.

Plusieurs problématisations étaient possibles, selon qu'on mettait davantage en avant l'histoire du genre ou le problème de la description. Le jury attendait de voir traitées les deux dimensions, qui sont liées dans le programme, mais la séquence pouvait choisir une entrée principale et proposer l'autre au second plan.

Une problématique sur la vision de l'homme et du monde, voire sur la question des réécritures, même si elle faisait référence à tort au programme de Première, et à condition qu'elle se situe clairement dans l'étude du roman comme genre, a pu également être validée.

On peut donc suggérer par exemple : comment dans ce corpus l'intertextualité permet-elle seule de lire véritablement les descriptions ? Comment leur donne-t-elle une fonction pleinement narrative et permet-elle par là d'appréhender la complexité du genre romanesque ?

On pourra situer cette séance assez tôt dans l'année, après l'établissement de la notion de genre par un travail sur le théâtre.

Le problème se pose d'emblée du traitement de l'extrait de la *Genèse* ; il ne saurait être question d'étudier ce texte en lui-même, comme l'ont fait bien des copies, puisqu'il est offert en traduction ; toute analyse des faits de langue est donc par définition illusoire et doit être évitée. Plusieurs copies ont aussi posé la question du statut du texte, qui a un caractère sacré pour certains élèves par exemple. D'autres ont cru pouvoir la contourner en proposant un schéma, qui actanciel, qui narratif, dont la technicité montre toutes ses limites quand, réduite à une recette, elle aboutit à des résultats dérisoires qu'on évitera ici de rapporter.

La seule manière efficace était liée à une bonne problématisation initiale : le texte est une référence, il sera lu ainsi.

On proposera donc la séquence suivante, qui n'est qu'indicative :

- Première lecture du texte de Zola, sans la référence biblique, qui laissera des zones d'ombre et rendra indispensable le recours à l'intertextualité comme outil de lecture
- Etude de langue : le groupe nominal dans cette page

- On éclairera ensuite ce texte par celui de la *Genèse*, pour en faire émerger l'arrière-plan, l'intertextualité, le second niveau de lecture, et donc le sens
- Lecture analytique du texte de Gide qui mêle le Paradis et la Grèce antique
- Etude de l'image : lecture du tableau de Picasso à l'aide des outils dégagés
- Lecture analytique du texte Céline : le retournement du mythe
- Evaluation

Séance première :

Le Paradou est bien entendu une référence explicite au Paradis, assorti d'une désinence provençale qui est associée à un diminutif, ce qui l'ancre à la fois dans l'intertextualité explicite du paradis, et dans une Provence enfantine, rêvée, qui est celle de Zola. Un début du monde, donc, une naissance, ici liée à la renaissance à la vie du convalescent Serge. L'onomastique est limpide aussi pour Albine, la blanche. Serge est ici d'ailleurs désigné par son prénom, en homme privé, par opposition à la fonction ecclésiastique que souligne le titre du roman.

Dans cette première séance, on s'intéressera à la dimension référentielle de la description, conformément au projet zolien. On en soulignera donc les caractéristiques.

Le point de vue est celui de Serge ; le regard embrasse le jardin du plus proche au plus lointain, suivant un cheminement mimétique du regard du personnage. Il mime également son ignorance des essences végétales : c'est un fouillis qui est décrit, comme il est perçu, par un ignorant. On se gardera bien de confondre ici, emporté par les préjugés sur Zola, ce texte avec des passages où il fait usage d'un lexique technique complet.

Le texte fait référence à une histoire des lieux, qui l'ancre dans une réalité sociale (un ancien jardin privé), historique (on retrouve les éléments architecturaux du siècle précédent) et rend vraisemblable la clôture : seul un jardin privé, clos de murs, peut être ainsi resté loin de la culture, loin des aménagements, de la rentabilité, etc.

La localisation géographique, quoique assez peu vraisemblable (c'est un jardin bien irrigué pour être provençal...) explique la lumière, la présence du soleil.

Mais cette première séance montrera vite les limites d'une lecture conforme au projet naturaliste : absence de précisions botaniques, localisation improbable, détachement de tout contexte économique, on est bien loin de *Germinal*, ou plus clairement encore, de *La Terre*. Les meilleures copies ont bien vu cette singularité, qui bien entendu fait sens chez Zola.

Séance deuxième :

On pourra confirmer ce flou si peu naturaliste à tous les sens du terme en s'intéressant au groupe nominal pour la séance de langue : il constitue le noyau des trois premières phrases, apparaissant ainsi comme l'élément essentiel de la description. Il est souvent lié au reste de la phrase suivant des constructions qui relèvent davantage du travail stylistique que de la logique grammaticale. Sur le plan strictement grammatical dominant l'apposition, parfois de construction libre, à la limite de l'anacoluthie, et la juxtaposition : « un paysage lavé » est-il apposé à « pièces » ? à « terrains bas » ? ou autonome, juxtaposé à « pièces » ?

On relèvera des accumulations, des parallélismes, avec des variations de type musical : l'anaphore de « une mer » en est un exemple frappant, qui ajoute le procédé rythmique à la métaphore et au parallélisme grammatical, pour créer un effet de type résolument poétique.

S'y ajoutent des expansions de sous-groupes : « bête heureuse », qui complète « extravagance », est à son tour complétée par « lâchée », lui-même possédant ses propres compléments circonstanciels en cascade.

Anacoluthes et juxtapositions, appositions, accumulations, groupes nominaux à expansion infinie ou presque : tout dit l'accumulation, le paysage illisible, innommé. Le GN expansif remplace ici une nomination de type scientifique, botanique, qu'on attendrait sous la plume

d'un naturaliste. Loin de porter des précisions, comme on l'enseigne parfois rapidement, l'expansion du nom rend ici plus flous les éléments du monde et les confond. On ne saurait donc se contenter d'écrire, comme on a pu le lire dans certaines copies, que le groupe nominal est ici « enrichi » par ses expansions, ou que ce texte peut servir de modèle aux élèves pour une description référentielle.

Il n'y a donc aucune nomination adamique, aucune maîtrise de l'homme sur ce monde par le langage. En revanche, on retrouve, comme beaucoup de copies l'ont à juste titre remarqué, une esthétique impressionniste à laquelle Zola emprunte à la fois le goût du paysage coloré et la technique de la juxtaposition, de manière grammaticalement littérale. On peut dès cette séance remarquer que Zola s'en rapproche également par l'image du bonheur dans la nature, une sensualité innocente qui rappelle les toiles les plus solaires de Monet ou de Renoir. On peut également souligner dès à présent la dimension profondément artistique de l'écriture romanesque, qui, à l'instar de la peinture, et bien sûr comme la poésie, utilise le langage « littéralement et dans tous les sens ».

Séance troisième :

Il est alors temps de confirmer ce que les élèves auront sans doute vu très vite : ce jardin est un paradis ; est-il Le Paradis ?

On le confrontera donc au texte fondateur dont on rappellera la fonction sacrée et l'origine orientale, portée par l'onomastique.

Le mot « paradis » signifie en effet « jardin entouré de murs » en ancien persan, d'après Xénophon, mais aussi ailleurs dans *La Bible*, dans sa version en hébreu ; c'est cependant un mot qui n'apparaît pas dans le texte de la *Genèse*, on le constate ici. Son utilisation pour désigner l'Eden vient de la version latine médiévale (*La Vulgate*) qui avait ajouté ce titre au passage.

« Eden » signifie délice, et vient probablement du sumérien.

Dans la tradition chrétienne, le mot « Paradis » en est donc venu à désigner à tort à la fois l'Eden, nommé Paradis terrestre, et le Paradis céleste, post mortem. L'un est à l'origine, l'autre à la fin des temps. Ici il s'agit très clairement du premier.

Le texte biblique est situé géographiquement (Tigre, Euphrate, Orient) mais de manière très imprécise. Sa végétation est caractérisée par deux aspects majeurs : la luxuriance, qui en fait un vrai jardin, mais aussi, ce qui n'apparaît pas à la première lecture dans l'extrait de Zola, son caractère symbolique : vie, bien, mal. Le voilà donc radicalement différent du Paradou : s'il est comme lui un jardin, il est un jardin du mythe, un jardin du sens avant que d'être un jardin des sens.

Il est aussi un jardin fait pour l'homme, et non pas un jardin sauvage, antérieur à lui. L'homme en maîtrise tout l'espace, peut en consommer les fruits, en nomme les éléments. Ce qui lui est interdit n'est pas mystérieux, est montré sans ambiguïté.

Le caractère mythique de ce jardin est lié à plusieurs aspects : c'est un récit au caractère fondateur, profondément signifiant, qui se donne comme récit du vrai autant que du réel. Mais il n'est pas question d'étudier le mythe en tant que tel. On se bornera donc à en montrer les liens et les différences avec le roman.

C'est l'occasion de montrer aux élèves comment un récit, loin d'être avant tout une histoire, un conte, un divertissement, a été d'abord un outil qui donne du sens au monde.

En revenant à Zola après cette lecture, au-delà de l'emprunt onomastique qui saute aux yeux, on repèrera les éléments de réécriture : les quatre ruisseaux, la clôture, la luxuriance encore innommée, le soleil comme seul habitant du jardin comme Dieu avant lui... Le soleil est le seul maître de ce monde, maître sans limite et très sensuel avec sa « lèvre blonde ». On est loin des poncifs sur le naturalisme.

On conduira facilement les élèves vers la signification morale, à travers le titre du roman, qui associe faute et religion. On leur montrera la présence de l'homme et de la femme, du serpent, d'éléments inquiétants dans cette luxuriance.

On les amènera donc à penser en termes d'horizon d'attente : à quoi le lecteur s'attend-il ici ? Nécessairement à une faute, et à une chute ; mais comme il n'y a pas de parole divine explicite, l'interdit est flou, indicible, déplacé vers la fonction religieuse du personnage, et donc la nature sexuelle de la faute. Aussi bien la faute originelle est-elle liée à l'existence du couple et à l'incitation de la femme. Quant à l'Adam de Zola, aussi nu et fragile que son ancêtre, il ne peut cependant nommer le monde. Il y a hiatus entre la nature, qui incite à la faute mais sans prononcer d'interdit, sans passer par le langage, et l'interdit religieux que la fonction de l'abbé lui impose, mais comme venant cette fois de l'extérieur du jardin. Ce malaise de l'abbé, c'est celui de l'homme du XIX<sup>ème</sup> siècle, de l'écrivain naturaliste qui s'attache de plus en plus au corps et à la pulsion, mais reste un chrétien qui s'interroge sur le péché.

La description et le titre fonctionnent donc comme des signaux qui orientent la lecture, mais seulement si on en perçoit les échos intertextuels, ce sera l'acquis majeur de cette séance.

On affinera et nuancera cette prise de conscience avec le texte de Gide.

Séance quatrième :

Dans un premier temps on amènera les élèves à repérer dans cet extrait de *L'Immoraliste* les similitudes avec Zola : description ancrée dans un réel géographiquement situé (oasis) ; réalisme des notations (palmier, tourterelles, flûte) ; mais aussi bien entendu les similitudes avec le texte de la *Genèse* : jardin clos, homme et femme, arbres, bonheur, paix.

On fera repérer aux élèves la dimension morale évidente du titre, qui fait un écho net à celui de Zola. L'horizon d'attente est donc le même : une faute, qui va briser le charme du jardin.

Pourtant le paradis n'a pas les mêmes caractéristiques : au centre du jardin, non pas Dieu, mais un enfant ; non pas la voix de Dieu, mais la musique d'une flûte, celle d'un berger. Beaucoup de copies se sont montrées hésitantes, voire perplexes devant cette transgression de la tradition.

Ce jardin n'est donc pas tout à fait le jardin d'Eden, il ressemble beaucoup plus à une Arcadie païenne. Cet enfant n'est pas Dieu, il est au contraire l'homme d'avant le christianisme, le berger grec qui ignore la notion de péché. Peu de copies ont repéré cette singularité, mais celles qui l'ont fait en ont tiré le plus grand profit. La perception de l'intertextualité, autrement dit la culture, est en effet un attendu fondamental du concours et de la fonction de professeur de Lettres.

Ajoutons que, si l'on ne peut exiger d'un candidat qu'il ait lu tout Gide, on peut raisonnablement penser que cet auteur, souvent présent dans les manuels au moins pour son autobiographie, est assez connu, sinon pour son écriture de la sensualité, du moins pour ses problématiques sur le péché qui sont précisément au cœur de cet extrait. Cette connaissance aurait évité bien des contresens.

On montrera ainsi aux élèves combien deux textes fondateurs, deux civilisations mères se fondent ici pour signifier : le berger grec ou virgilien, d'avant l'invention chrétienne de la faute, va conduire le chrétien à la faute. C'est dire la tension qui structure et féconde la culture et la civilisation européennes, entre Antiquité païenne et christianisme. Les nouveaux programmes du lycée vont exiger des professeurs une réflexion sur ces fondations.

Le Paradis ici en effet n'est pas celui d'une union première entre l'homme et la femme, seuls et innocents, mais celui d'un monde de bergers libres ignorant la faute. On peut s'arrêter là avec les élèves, sans pour autant ignorer combien cette Grèce d'homosexualité sans péché correspond au problème central de l'œuvre de Gide, à ce conflit insoluble entre un monde

oriental et enfantin où la chair est innocente et un monde chrétien (protestant pour lui) hanté par la tentation à repousser et l'omniprésence du péché.

Tout au plus pourra-t-on souligner la puissance de la ponctuation, qui lie, qui unit les dissemblables, dans une harmonie rythmique et musicale qui, pour un temps, rend la vie à trois possible, dans ce jardin clos où la vie est douce. La vie à trois, improbable, est possible un instant (un instant musical).

On peut en faire une séance de langue.

On pourrait évoquer aussi la force de signification des rares éléments référentiels, par exemple les palmes, dans un monde symbolique où elles évoquent à la fois l'exotisme d'un monde libre et jeune et l'accord de tous autour du Christ à Jérusalem. Loin d'être ici les signes de l'agriculture et de la richesse qu'elles sont dans la réalité algérienne, elles deviennent des sortes d'encensoirs qui absolvent le pécheur, le conduisent au ciel dont elles apaisent les rayons violents.

Dans cette description chaque élément est ainsi tissé de références à une Algérie réelle et d'emprunts à un univers d'intertextualité qui donne à cette promenade tout son sens. Nul besoin, pour le lecteur cultivé, de davantage pour comprendre combien cet endroit sera essentiel, qu'il sera perdu, et que la faute reprendra ses droits. Le roman ne se lit donc pas seulement comme un récit avec des pauses descriptives à l'utilité référentielle, mais aussi comme un ensemble d'éléments signifiants, dans une dimension à la fois réflexive et poétique.

Séance cinquième :

Le tableau de Picasso pourrait être superficiellement rapproché du texte de Gide : on y retrouve en effet un jardin clos, un berger, un arbre, et même une chèvre.

Mais que de différences ! Ce sera l'occasion de montrer aux élèves combien le rapprochement d'éléments en apparence semblables ne constitue pas une lecture ; on construira ainsi plus finement la notion d'intertextualité. Une meilleure connaissance du cubisme, qui n'est pas destruction du sens, mais composition d'un sens, aurait aidé les candidats à mieux appréhender la toile.

Les éléments sont ordonnés de manière singulière : pas de femme, mais un homme qui dort (la femme est-elle présente dans son sommeil ?). Une chèvre, que, malgré son regard ambivalent sur la féminité, on ne peut soupçonner Picasso de confondre avec Eve. Et c'est elle, et non pas l'homme, qui mange, non pas du fruit, mais du feuillage d'un arbre qui se trouve au milieu du tableau. Les proportions sont également différentes : c'est très nettement l'animal qui domine l'homme, animal debout, plus grand que lui, actif : un renversement complet de la hiérarchie que propose *La Genèse*. Cet animal est sans violence contre l'homme, mais les lignes de sa figure sont brisées, ce qui lui confère une forme de dureté, confirmée par son geste : c'est lui qui goûte l'arbre, qui sait, qui dévore. Comme si, insoucieux de l'inoffensif dormeur, c'est lui qui dominait le monde.

Au milieu des lignes brisées et des aplats de couleur, la tête de l'homme est traitée différemment : elle est ronde, partagée en deux zones distinctes. Le noir du crâne correspond aux racines de l'arbre, qui en suit la ligne, mais aussi au tronc : la part primitive, végétale ; et le blanc, à peine désigné par quelques traits excentrés comme un visage, est semblable à la couleur de la chèvre, du fond (mur ? ciel ?) ; c'est la part la plus vivante, animale. Les bras sont marqués de rose, de rouge sous-jacent, comme du sang sous la peau. Ce visage paisible a les yeux fermés, il ne voit rien de ce qui se joue, mais il s'y abandonne en confiance : le sens lui échappe. Sa dualité ne le sépare pas des éléments naturels, au contraire elle l'y fonde. Mi-plante mi-animal, il dort.

Cependant, beaucoup de candidats l'ont vu, cette domination du monde non par l'homme mais par la pulsion, l'animalité, n'engendre pas de révolte ou d'angoisse : l'œuvre est celle

d'un athée serein pour qui le mythe est devenu muet, qui n'adhère plus à la notion de péché originel, mais qui ne souffre pas de cette condition.

La connaissance que beaucoup de candidats ont montré de *Guernica*, son fameux tableau, aurait dû les inciter à penser que, nettement engagé du côté des Républicains, Picasso s'était éloigné de l'Eglise catholique qui en Espagne leur était opposée lors de la guerre civile.

C'est donc encore l'image de l'Eden qu'interroge Picasso, mais pour en transformer radicalement le sens : la part animale de l'homme, la pulsion, domine sa part divine, et c'est une situation parfaitement acceptable et assumée, sans angoisse.

Séance sixième :

En préambule, on soulignera combien le jury aurait aimé qu'en cette année anniversaire marquée par la controverse, les candidats soient un peu mieux informés sur Céline ; en particulier on voudrait souligner ici combien une culture professionnelle limitée aux manuels peut se révéler insuffisante ; en effet ce roman est très souvent convoqué pour son témoignage sur les tranchées, en classe de troisième ; il ne s'agit là que d'une partie assez restreinte de cette œuvre majeure, et la présence de la boue ici n'a rien à voir, sinon sur le plan symbolique, avec celle de Verdun. De même l'écriture de Céline ici n'est en rien un phénomène isolé, qui reproduirait le fonctionnement dérégulé de l'esprit du personnage en proie à la fièvre ; encore moins est-elle une faiblesse du romancier, une écriture négligée que certaines copies se proposent naïvement de faire corriger aux élèves, mais le fruit d'un travail radical et poétique sur la langue.

Dans ce texte, on repèrera sans peine les caractéristiques de l'Eden : la végétation, les animaux, la sauvagerie, un monde innommé.

En revanche les personnages sont différents de ceux du mythe : pas d'Eve, un Adam malade (encore une fois) mais mourant, pas renaissant, en proie à une fièvre qui le terrasse et non à une nature qui le soigne ou le rend à la vie comme chez Gide.

Ce jardin n'est pas géographiquement clos, il est infini, sans limites, il est sans limites dans le plan mais aussi dans la hauteur : on n'y voit pas le ciel, on n'en trouve pas l'issue. Pourtant il est un enfermement bien pire que l'Eden, puisqu'il finit même par pénétrer, cauchemardesque, l'esprit même du narrateur. Le jardin clos et protecteur est devenue une prison à la taille du monde.

Il s'agit vraiment ici d'un *Voyage au bout de la nuit*, une nuit verte ; on pourra continuer l'étude des titres pour montrer qu'ici le mal est présent, comme dans *La Genèse* mais pas comme un accident, une intrusion, une péripétie : le mal n'est pas ce qui fait perdre le jardin, il est le jardin même, entièrement voué à la pourriture, la mort, la maladie, la cruauté, la bêtise, qu'il s'agisse des plantes, des bêtes ou des hommes. Pas de nom, pas de Dieu, pas de ciel dans ce jardin. Mais également pas de plaisir, pas de liberté, pas d'amour. Contrairement à la sérénité de Picasso, l'écriture d'un monde sans Dieu par Céline génère une angoisse et une colère universelles.

Pas de noms aux animaux, mais des animaux marqués de la mort, de la blessure, du deuil, de l'inadaptation ; une accumulation de vie mais d'une vie qui échappe, qui est malade, mourante, incompréhensible ; non pas un commencement mais une fin. La présence obsédante des questions sans réponses souligne cette illisibilité effrayante du monde. La seule réponse qui sera connue plus tard, comme le promet le texte, viendra ternir, on le devine, l'apparente bonté des porteurs (ils vendront en fait leur prisonnier).

L'homme est seul, sans femme, ses compagnons sont dangereux, anthropophages. Rien à attendre donc d'autrui, rien des bêtes, rien du ciel.

L'homme est non pas le roi mais le dernier de la création, tout en bas de l'échelle des êtres : « plus bas encore c'était nous ». Et il mérite ce rang par sa nature malfaisante, les bêtes en ont « horreur ».

Quant à Dieu, le voilà, conforme à une imagerie galvaudée, barbu, blanc, dans un paysage de fleuves sur un promontoire ; mais il est une hallucination, près d'une cataracte, et sa barbe n'est plus qu'un signe dérisoire d'ensauvagement. Référence sarcastique à Dieu en son jardin, le Blanc en son Afrique est aussi pourri que ce monde pourri.

Céline disait qu'il voulait retourner le monde comme un gant pour en montrer la pourriture : ce jardin est donc un anti-Eden, mais sa force, ici encore, ne se lit dans toute sa dimension qu'en référence au texte de départ.

La référence au texte fondateur est ici un élément de la force du roman : il est là où le lecteur ne l'attend pas, cette référence joue par contraste, *a contrario*. La violence du texte est décuplée par l'horizon d'attente inversé. Le récit d'un voyage dans un pays étranger, par un personnage en proie à la fièvre, prend ici une dimension symbolique, quasi initiatique : le mal n'est pas seulement le fait des hommes dans une nature initialement bonne, mais il est la caractéristique même de la nature la plus éloignée des hommes, la forêt primitive.

Là où Zola et Gide gardaient l'espérance de lieux réels où une vie sans péché, même pour un temps limité, semblait possible, Céline détruit féroce­ment cette illusion : le péché fait partie de l'Eden, il n'y surgit pas en intrus, il n'est pas maintenu à sa porte, il est partout, il est le monde même.

Séance septième :

Pour évaluer les acquis de la séquence, en classe de seconde, surtout en début d'année, on privilégiera l'apprentissage de l'écriture d'invention.

Les documents qui explorent les mêmes thèmes de manière radicalement différente vont permettre de travailler la notion de style, de manière, comme disent les peintres. C'est ainsi qu'on pourra proposer de décrire « à la manière de... »

On pense bien entendu au jardin de Picasso, à réécrire comme Gide en usant de ponctuation signifiante. On peut tenter aussi de faire réécrire la description du Paradou de Zola, mais cette fois par un témoin qui serait averti de la déception à venir, qui aurait perdu, comme le héros de Céline, tout espoir en un paradis terrestre, en une nature bonne. Les élèves seraient invités à mettre au premier plan les éléments menaçants (la présence reptilienne, la sauvagerie, l'absence de l'humanité civilisée et du nom des plantes, la destruction des éléments architecturaux...) et à colorer de suspicion la description des beautés du jardin. Ils auraient à réinvestir, outre leur expérience de la réécriture du mythe, leur travail sur la fonction narrative de la description et sur ses enjeux de sens.

En prolongement, on peut alors guider les élèves vers des romans réalistes patrimoniaux, de Flaubert ou Balzac, dont ils pourraient lire les fameuses descriptions avec des outils plus aiguisés que ne le leur propose l'illusion référentielle, et dont ils percevraient la force narrative et axiologique.

En guise de conclusion, on notera que les meilleures copies ont analysé avec bonheur les échos que proposaient les textes, ont montré une culture subtile qui, mise au service d'une vraie lecture, a permis des analyses qui dépassaient de loin les savoirs figés sur le naturalisme ou la description.

Au fond, c'est toujours la même capacité qu'il s'agit de mettre en œuvre, pour conduire les élèves du lycée à devenir des lecteurs avertis et cultivés, mais aussi pour les amener à découvrir le « plaisir du texte » : savoir lire pour savoir faire lire. Beaucoup de candidats se sont ainsi montrés fins passeurs, vrais professeurs. Qu'ils en soient félicités.

# **Epreuve orale d'admission : épreuve professionnelle**

## **Rapport présenté par Magali Brunel Ventura**

### **Introduction**

L'objectif d'un rapport de concours est de rendre compte des principales caractéristiques de la session passée, mais aussi de favoriser la préparation des candidats futurs : ce rapport-ci portera essentiellement sur l'analyse de ce qui a pu être constaté par le jury, dont les contributions nourrissent ces quelques pages – et nous tenons à en remercier tous nos collègues. L'épreuve orale changeant de forme en 2012, la part de conseil est ici nécessairement réduite : que les candidats qui se présenteront au concours soient toutefois bien persuadés que les connaissances littéraires, culturelles et linguistiques qui constituent l'objet même de la discipline resteront aussi au cœur de l'évaluation des compétences professionnelles et du recrutement ; et que la dimension didactique, c'est-à-dire la réflexion sur les apprentissages et leurs modalités dans le cadre du cours de lettres, n'en sera pas non plus absente.

Nous nous attacherons rapidement tout d'abord à rendre compte des spécificités de la session 2011 : le coefficient pour l'épreuve professionnelle était de deux, tout comme pour l'épreuve d'écrit. Cette année donc, le poids des deux épreuves était identique. Certains candidats ont ainsi pu compenser une prestation moyenne à l'oral grâce à une meilleure note obtenue à l'écrit, et inversement, certaines notes passables à l'écrit ont pu être rattrapées par de très bonnes notes à l'oral. La session 2012 redonnera, comme c'était le cas les années précédentes, un fort poids à l'épreuve d'oral qui deviendra alors déterminante pour la réussite au concours..

Par ailleurs, le jury a pris en compte le fait que de nouveaux programmes se mettent en place au collège : il s'agit pour les candidats de maîtriser les programmes en cours dans les différents niveaux. Ainsi, pour la sixième et la cinquième, les nouveaux textes s'appliquaient<sup>1</sup>, tandis que pour la quatrième et la troisième, le programme en vigueur était encore celui de 1996-2004<sup>2</sup>. Les dossiers, de même que les questions, ont toujours été liés à des éléments des

---

<sup>1</sup> Programme du collège, programme de l'enseignement du français, BO spécial n°6 du 28 août 2008.

<sup>2</sup> Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement, (2004-2005). Paris : CNDP.

programmes en vigueur, ou ont pu conduire à une comparaison de ceux-ci avec ceux des textes officiels antérieurs.

Enfin, la session 2011 a pu permettre d'apprécier de très bonnes prestations, mais aussi des présentations jugées insuffisantes, dans une proportion identique à celles des années précédentes. L'analyse de ces prestations nous amène à identifier plusieurs types de lacunes et de difficultés chez les candidats : d'une part, on constate souvent des erreurs de méthode dans la préparation et dans la conduite de l'exposé ; celles-ci sont sans doute l'origine des notes les plus basses. D'autre part, le jury déplore des lacunes dans les connaissances, ainsi que des attitudes peu adaptées à l'épreuve et à la situation de communication spécifique qu'elle engage. A l'inverse, une bonne prestation se distingue par l'association des trois qualités suivantes, sur lesquelles nous reviendrons : **une maîtrise des méthodes d'analyse et d'exposé, la solidité des connaissances littéraires et linguistiques, la capacité à communiquer clairement dans le cadre d'une épreuve de concours.**

Nous nous proposons ainsi, après avoir présenté les modalités pratiques de l'épreuve, de suivre le déroulement de celle-ci en insistant sur certains aspects qui nous paraissent particulièrement importants. Tout d'abord, dans la préparation, le candidat doit porter tous ses efforts sur l'analyse, et en particulier l'analyse littéraire du ou des textes. Puis vient le temps de l'exposé lui-même : nous souhaitons insister, dans ce rapport, sur la structure de celui-ci, qui a souvent posé problème. Enfin, nous aborderons, en présentant le temps de l'entretien, des conseils sur les attitudes et les compétences à mobiliser afin de réussir cette seconde partie de l'épreuve, dont la préparation est souvent négligée.

## **I- Le cadre général de l'épreuve**

### **1- les caractéristiques pratiques de l'épreuve**

L'épreuve orale d'admission consiste à analyser un dossier pour en présenter un exposé, lui-même suivi d'un entretien. Le candidat dispose de deux heures de préparation pour élaborer sa prestation. L'exposé présenté ne peut excéder trente minutes. De même, l'entretien dure au maximum trente minutes.

---

Les principes de composition du dossier sont simples : celui-ci comporte quatre à six pages, issues de manuels scolaires de collège ou de lycée, selon le choix du candidat<sup>3</sup>. Une page d'annexe peut être ajoutée à ce corpus, mais elle doit être envisagée comme une aide à la saisie des enjeux du dossier et ne doit pas faire l'objet d'une analyse approfondie. Ces documents comportent a minima un texte littéraire, et, le plus souvent, plusieurs. Ils peuvent également contenir une ou deux images qui doivent alors être étudiées et exploitées.

Un libellé accompagne le dossier. Il est formulé comme suit : « *Dans le cadre de l'étude de (le thème du programme ou l'objet d'étude est alors mentionné), en classe de (le niveau est précisé), vous examinerez les documents joints. En vous fondant sur une analyse précise des textes [et des images] (dans le cas où une image au moins est incluse dans le dossier), vous interrogerez la pertinence de l'appareil didactique. Vous indiquerez l'usage que vous feriez de tout ou partie de ces documents dans la classe concernée.* »

Ce libellé, volontairement commun à tous les dossiers proposés afin de garantir l'équité, est rédigé de manière relativement large et ne comporte, de ce fait même, aucune indication de plan. Il apporte cependant les éléments de contexte nécessaires au travail d'analyse : il met en tête de l'étude « l'analyse précise des textes », qui constitue l'élément fondateur du travail de préparation et lui associe l'aspect didactique de l'analyse. L'organisation de la phrase souligne ainsi l'ordre et les priorités attendues : le travail d'analyse littéraire est premier, et la réflexion sur la pertinence d'un appareil didactique portant sur le(s) texte(s) ne peut s'élaborer que si l'on a d'abord saisi la spécificité et les qualités littéraires et linguistiques de ce(s) même(s) texte(s).

Ajoutons enfin que, depuis 2008<sup>4</sup>, deux candidats successifs sont interrogés sur le même sujet. Ce dispositif favorise une plus juste appréciation du jury, par confrontation des deux prestations, et constitue également une source d'équité pour les candidats.

## **2- Les différents types de sujet**

Les sujets proposés, issus de manuels, engagent, selon leur composition, différents types de questionnement et soulèvent différents enjeux. Aussi est-il important, pour gagner du temps en situation de préparation notamment, que les candidats puissent rapidement identifier le type de sujet qu'ils ont à étudier. Ceux-ci peuvent effectivement se répartir en plusieurs catégories :

---

<sup>3</sup> Lors de leur inscription à l'épreuve d'oral, les candidats doivent opter pour le cycle – collège ou lycée – dans lequel ils souhaitent être interrogés.

<sup>4</sup> On renvoie notamment au rapport 2008, rédigé par Martine Nolot.

- Etude d'un même texte dans différents manuels : celui-ci doit alors être étudié de manière très détaillée et l'une des perspectives consiste à analyser les dispositifs didactiques proposés par les différents manuels qui permettent aux élèves de mieux découvrir, comprendre et apprécier le texte.

- Etude d'un ensemble de pages suivies, issues d'un même manuel, centrées sur des études de textes et éventuellement d'images : ce type de dossier s'organise comme un groupement de textes. Il convient alors de s'interroger sur le choix des textes, leur cohérence, leur découpage et leur progression, en relation avec une problématique littéraire et un objectif didactique.

- Etude d'un dossier consacré à une œuvre intégrale : différents extraits d'une même œuvre ou un texte intégral court (nouvelle, conte) peuvent être proposés. Il s'agit alors de saisir dans quelle perspective la lecture de l'œuvre intégrale est abordée, ce qui justifie notamment le choix des extraits, leur découpage, si les parcours transversaux dans l'œuvre en permettent une lecture riche et féconde, si des activités spécifiques à une lecture intégrale sont proposées.

- Etude d'un dossier à dominante langue : le dossier comporte un ou des textes littéraires, mais aborde principalement une notion de langue (grammaire, lexique ou orthographe). Il s'agit d'examiner, à la lumière de ses propres savoirs, la place de cette notion dans l'analyse du/des texte(s), les savoirs linguistiques abordés dans la leçon et la démarche d'apprentissage du dossier.

- Etude d'un ensemble de pages articulant étude de textes et activités de langue, de productions écrites ou orales, ou encore lectures de l'image : il faut essayer de montrer comment l'étude proposée par l'appareil didactique permet aux élèves de lire et d'interpréter le ou les textes mais également comment, à partir de celui-ci (ou de ceux-ci), d'autres compétences peuvent être développées. L'articulation entre les deux dominantes du dossier est à interroger, ainsi que la conduite des apprentissages (le texte doit effectivement permettre de développer des savoirs qui peuvent donner lieu à l'apprentissage de savoir-faire ; il ne doit cependant pas se réduire à un simple prétexte à l'apprentissage ; quant à celui-ci, il doit être construit et permettre réellement l'acquisition de compétences).

- Etude d'un dossier d'examen (Diplôme national du Brevet ou Epreuve anticipée de Français) ou d'entraînement à l'examen : ce type de dossier conduit à réfléchir aux compétences acquises et évaluées en situation d'examen : quels savoirs sont en jeu, quels éléments des programmes sont convoqués, quelles compétences sont sollicitées ? comment le sujet articule-t-il les différents domaines du français ? Bien entendu, pour aborder ce type de

questions, une étude des enjeux et de la richesse des textes littéraires proposés s'impose et constitue le support d'un questionnement d'ordre plus didactique.

Ainsi, si l'on synthétise ces différents types de sujets, il paraît clair que tous nécessitent une étude littéraire – et parfois linguistique – approfondie, première, qui permet ensuite d'orienter la réflexion vers différents enjeux et questionnements didactiques. S'interroger sur la démarche d'un manuel n'est pertinent que si l'on a cerné et travaillé au préalable l'objet interrogé dans cette démarche, c'est-à-dire le texte, l'image ou la notion linguistique.

### **3- Variété des sujets**

L'observation des sujets permet également de préciser la variété des thèmes et éléments du programme donnés à l'étude : tous les genres sont abordés, roman, théâtre, poésie, texte d'idées, avec les spécificités qui les inscrivent dans les différents programmes : ainsi, par exemple, de la poésie engagée en troisième, de l'étude du personnage en première, de la fable en sixième ou dans le cadre de l'apologue en première. Les siècles et mouvements littéraires abordés sont également extrêmement variés et n'autorisent aucune « impasse » : la période du Moyen Age ou la Renaissance se retrouvent aussi bien dans des sujets de collège que de lycée, de même que le XX<sup>e</sup> siècle et la littérature contemporaine. Si les classes de lycée étudient souvent explicitement un mouvement littéraire particulier – comme dans le cas d'un dossier centré sur le surréalisme en classe de seconde et proposant des poèmes de R. Char et de P. Eluard –, les niveaux du collège présentent également des corpus qui nécessitent qu'un candidat maîtrise avec fermeté ces savoirs d'histoire littéraire : ainsi, tel dossier sur la poésie lyrique, qui comportait des poèmes de Lamartine, de Musset et d'Hugo, interrogeait les formes et les thèmes de la poésie romantique ; tel autre dossier, composé de deux scènes du *Cid*, exigeait de connaître le rôle de la pièce dans le débat sur les règles théâtrales et, plus largement, sur l'évolution d'une esthétique baroque vers une esthétique classique. Ces connaissances précises d'histoire littéraire, ces savoirs sur les genres ou les formes, nécessaires, ne forment pas, pour autant, le cœur de l'exposé : ils constituent des ressources disponibles pour le candidat qui doit avant tout présenter une démarche d'analyse et d'interprétation rigoureuse des textes littéraires. En aucun cas, l'on n'attend des savoirs livrés gratuitement, présentés comme des évidences, de manière détachée de l'étude du texte. Les connaissances littéraires et linguistiques du candidat nourrissent au contraire l'analyse, en constituent un terreau fécond.

## **II- Le temps de la préparation et le travail de l'analyse**

Nous nous proposons de développer quelques aspects centraux de ce travail d'analyse des textes. Le choix des points que nous souhaitons présenter s'appuie sur les analyses, produites par l'ensemble du jury, de ce qui constitue les lacunes les plus importantes dans les prestations des candidats, mais aussi de ce qui est apparu comme des éléments de réussite dans les meilleures prestations..

### **1- Le sens littéral**

L'activité de lecture en situation scolaire est en réalité multiple : elle associe la compréhension globale du texte, proche de la situation de lecture authentique, à une étude plus approfondie, fondée sur de multiples relectures, sollicitant de nombreux outils de compréhension et d'interprétation. Certains exposés présentés semblent quasiment évacuer le sens premier du texte, pour proposer une liste d'outils, de procédés, qu'ils illustrent avec des exemples tirés du texte. Il semble absolument nécessaire, pour aborder l'étude détaillée d'un texte littéraire, d'en dégager d'abord le sens explicite. L'accès à l'implicite, à l'interprétation, aux procédés mis en œuvre par l'écrivain doit être abordé en relation avec ce sens premier, auquel nous fait accéder un premier niveau de lecture. Il n'est ainsi pas admissible qu'un candidat, travaillant sur deux extraits de la *Bible*, indique qu'il va proposer de voir comment Dieu donne des ordres dans la *Bible*, et procède par la suite à une présentation des différents modes et temps verbaux permettant l'expression de l'injonction, sans jamais présenter les textes, évoquer leur sujet, leur visée.

Nous conseillons ainsi aux candidats de faire preuve, dans une première lecture, de bon sens en manifestant leur compréhension globale des textes présentés : il serait bon ainsi qu'ils envisagent les thématiques communes ou divergentes des textes, leurs formes, les visées apparentes des auteurs, les impressions et sentiments qu'ils ont ressentis à la première lecture. Ils parviendraient ainsi souvent à mieux analyser la cohérence d'un corpus, à mieux comprendre les enjeux qui président à sa constitution. Cette première lecture doit à l'évidence être approfondie dans un second temps, mais elle ne peut être évacuée : elle constitue, au contraire, le point de départ de l'enquête sur les textes. Comment l'auteur réussit-il à produire un effet, comment un écrivain se saisit-il d'un thème traditionnel de la littérature et de quelle manière l'enrichit-il ? Sans constituer une problématique précise, ces premières interrogations favorisent, en tous cas, une entrée cohérente dans le corpus et évitent de faire du sens du texte une question annexe.

## 2- La prise en compte des contextes

Une attention particulière doit être portée à la prise en compte des contextes de l'œuvre : les candidats ont effectivement parfois du mal à situer une œuvre dans l'ensemble de la production d'un auteur, à situer un auteur dans un mouvement, ou encore à se saisir de connaissances historiques ou culturelles pour engager une réflexion sur les enjeux d'un texte. Ainsi, un candidat ayant travaillé sur un dossier comportant plusieurs textes extraits des *Misérables* de V. Hugo ne peut donner de précisions sur l'engagement politique de V. Hugo, ou encore, ne peut citer d'autres romans. Il semble pourtant nécessaire pour aborder *Les Misérables*, de relier l'écriture du roman à une vision du monde, qui engage V. Hugo dans la vie politique de son temps, suivant en cela le projet annoncé dans la préface du roman : « Tant qu'il existera, par le fait des lois et des mœurs, une damnation sociale créant artificiellement, en pleine civilisation, des enfers, [...] des livres de la nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles<sup>5</sup> ».

Bien entendu, il n'est aucunement question de transformer l'exposé en cours magistral sur tel ou tel mouvement, mais bien d'enrichir sa réflexion sur les textes à la lumière des connaissances littéraires, historiques ou culturelles qui s'y rapportent. Le jury relève, dans de nombreux exposés, des formules toutes faites ou des raccourcis malheureux qui mettent en évidence la fragilité des connaissances d'histoire littéraire ou encore conduisent à des interprétations erronées des textes. Ainsi, une candidate décrivant Corneille comme « classique s'il en est », ne manque pas de surprendre le jury, qui reviendra sur cette affirmation dans l'entretien. De même, sur le même sujet présentant deux extraits du *Cid*, un candidat cherche à montrer combien cette pièce respecte les trois unités, et s'engage dès lors dans un projet anachronique, qui le conduit, dans un exposé sans fondement, à avancer des propositions souvent erronées. A l'inverse, un candidat, interrogé sur des portraits des *Caractères* de La Bruyère, inscrit l'œuvre dans le cadre du loisir mondain et du principe littéraire du *placere et docere* ; dès lors, sa problématique, nourrie de ses connaissances d'histoire littéraire et de sa capacité à contextualiser, met véritablement le corpus en examen avec une question tout à fait productive : *en quoi le genre du portrait est-il moins un jeu mondain qu'un genre à visée morale ?* Le jury souligne d'ailleurs dans son rapport la bonne connaissance de l'auteur, du siècle et des enjeux du genre.

---

<sup>5</sup> V. Hugo, préface des *Misérables*.

### 3- Les lignes de forces du ou des textes

Un aspect important de l'étude d'un texte consiste à en saisir les aspects essentiels, les lignes de force. Trop nombreux sont les candidats qui se limitent à une explication de ce que « raconte » le texte, sans mettre en évidence ce qui fait sa singularité, sa richesse, son intérêt littéraire. Les dossiers proposés à l'étude, qui présentent souvent plusieurs extraits, doivent ainsi faire l'objet d'une réflexion sur la spécificité de l'ensemble des textes et conduire à procéder à la saisie du corpus par « resserrements » progressifs : ainsi, si l'on cherche à caractériser un dossier comportant les poèmes « Cependant que tu vois le superbe rivage », de P. de Ronsard, « Nouveau venu, qui cherches Rome en Rome » et « Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage », de J. du Bellay ainsi que « Correspondances » de Ch. Baudelaire<sup>6</sup>, on peut certes considérer que ce corpus appartient au genre poétique, puis préciser cette remarque en observant que les quatre textes sont des sonnets. On pourra également identifier le fait que ces poèmes évoquent un ou plusieurs lieux qui semblent déclencheurs du développement poétique. Ce premier travail de saisie du corpus doit ensuite être précisé dans chaque texte : dans le texte de Ronsard, l'évocation de la ville de Rome débouche sur l'évocation du choix du poète de rester auprès de celle qu'il aime. Ainsi une fascination débouche sur une autre, et c'est bien le sentiment amoureux qui est alors célébré. Le premier poème de J. du Bellay repose sur une opposition entre deux *Rome* : la ville antique célébrée et glorifiée dans la Littérature et l'Histoire s'oppose en effet à la ville réelle, contemplée par le poète, qui n'est que ruines, et s'ouvre ainsi sur une méditation sur le temps. Ainsi, l'on saisit bien que les enjeux de ce poème sont foncièrement différents de ceux du premier. Le second sonnet de du Bellay, « Heureux qui, comme Ulysse... », s'appuie sur une opposition entre le lieu prestigieux du Latium, berceau de la culture et de la littérature antique, et celui du village natal du poète : on saisit ici, au-delà d'un attachement à la terre natale, le projet de faire du territoire et de la langue nationale un objet poétique et un instrument de poésie. Enfin, le sonnet de Baudelaire, bien connu, décrit le lieu de la nature de manière bien plus onirique : les effets de synesthésie amènent à saisir les éléments naturels comme symboliques, comme des clés d'accès à un monde harmonieux, où tout semble se répondre, en même temps que comme des déclencheurs d'inspiration poétique. A travers ce premier examen des textes, la spécificité du corpus ainsi que celle de chaque texte apparaît : la forme du sonnet constitue une continuité qui doit être interrogée : n'y a-t-il qu'une forme *sonnet*, ou

---

<sup>6</sup> Dossier issu du manuel *Soleils d'encre, 1<sup>ère</sup>*, sous la direction de L. Carpentier, Hachette éducation, Paris, 2007, pp. 246-249.

celui-ci, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, obéit-il à des variations ? La permanence de cette forme ne permet-elle pas son propre renouvellement ?

D'autre part, l'évocation du lieu dans les poèmes se réalise par des procédés bien différents. Si le lieu évoqué semble souvent fascinant, il est présenté de diverses manières, de la référence ponctuelle mais largement évocatoire, à la description précise et pittoresque ou encore de manière onirique. En outre, il constitue l'entrée dans le poème et permet au poète de développer une confession, une méditation qui débouche non seulement sur la mise en évidence des *valeurs* du poète, mais également sur une dimension largement métatextuelle.

Ces deux aspects – la volonté d'inscrire son poème dans une forme fixe particulière et le projet de décrire, à travers l'évocation d'un lieu, ses valeurs et un projet poétique – semblent être les enjeux centraux de ces poèmes.

Ainsi, l'analyse précise et détaillée des textes, que la suite du travail de préparation doit permettre de pousser plus avant, est d'emblée aiguillée par une réflexion préalable sur la spécificité du corpus littéraire (et iconique) présenté.

#### **4- La mobilisation des connaissances et des outils de l'analyse**

Certes, le temps imparti ne permet pas de travailler de manière approfondie tous les éléments textuels ; il est néanmoins nécessaire d'analyser avec minutie la composition du texte, mais aussi son registre, le travail sur le style, sur le lexique ou sur la syntaxe qui contribuent à enrichir son sens et ses effets. C'est à ce moment de la préparation que le candidat doit mobiliser ses connaissances littéraires, narratologiques, iconographiques et l'ensemble de ses outils d'analyse. L'étude détaillée des textes est absolument incontournable pour présenter un exposé nourri et pertinent. En aucun cas, le jury ne peut accepter qu'un candidat parle des textes ou parfois, parle « autour des textes », sans évoquer précisément les choix linguistiques et stylistiques de l'auteur. Ce travail nécessite une habitude de confrontation aux textes littéraires qu'un professeur qui exerce déjà doit posséder. Si tel n'est pas le cas, l'entraînement à cette épreuve orale doit notamment consister à travailler des textes, à en repérer les procédés pour les relier à leur sens, leur visée. Le travail de préparation nécessite donc une certaine organisation : tous les textes doivent être abordés, ce qui engage une répartition du temps pour étudier chacun d'eux. L'étude ne doit pas se limiter à des remarques globales, mais s'appuyer sur des procédés précis et remarquables employés dans les textes. A ce sujet, on note que certaines connaissances – comme les figures de l'image, les réseaux lexicaux, les valeurs des temps – semblent bien maîtrisées, tandis que d'autres sont nettement moins exploitées : l'analyse syntaxique, la métrique, les différents procédés

théâtraux, les structures argumentatives, par exemple. D'autres notions ne semblent que peu souvent maîtrisées : la notion de héros et de anti-héros, souvent bien abusivement employée, la distinction entre vers, prose, vers libre, vers blanc, verset, ou encore, la distinction entre poésie en prose et prose poétique. Les différents types de paroles rapportées occasionnent également bien des difficultés : discours indirect, discours indirect libre, discours narrativisé sont ainsi largement confondus.

D'autre part, le candidat doit s'efforcer non seulement d'identifier des procédés, mais de les associer à un sens, à une interprétation du texte : ainsi une candidate étudiant un dossier sur les textes fondateurs propose de présenter le schéma narratif des deux épisodes de *L'Odyssée* qui composent le corpus (le cyclope, les sirènes). Elle présente une analyse juste mais celle-ci n'est jamais reliée à un projet de lecture et paraît purement gratuite. Le même type de fonctionnement est reconduit dans une analyse des temps verbaux qui ne débouche sur rien. Aussi un candidat ne peut-il se borner à un simple relevé, lourd et stérile ; il doit s'efforcer d'associer ses remarques formelles au sens du texte. Il convient sans doute, dans le travail de préparation, de privilégier la cohérence dans l'interprétation plutôt que de rechercher l'exhaustivité dans le repérage ; des réseaux de significations ne manqueront pas d'apparaître alors, qui précisent les lignes de forces précédemment repérées dans l'analyse et permettent la formulation d'une problématique. Nous reviendrons sur ce point.

### **III- Le temps de l'exposé et la nécessité d'une organisation rigoureuse**

Un exposé obéit à une structure rigoureuse, il constitue une forme de démonstration, organisée, progressive. Ainsi, toutes ses étapes sont importantes et doivent être identifiées par les candidats.

#### **1- L'importance de l'introduction**

Le jury constate que de très nombreuses introductions sont rapides et bâclées : or, cette étape de situation du dossier, de ses enjeux, de ses caractéristiques est absolument essentielle. Elle a été clairement caractérisée dans le rapport du jury 2009, présenté par V. Zaercher-Keck, qui précise en préambule : « Une introduction qui n'est pas elle-même structurée en étapes ne peut manquer d'apparaître comme incomplète et prive le jury de jalons indispensables pour apprécier pleinement la démarche ».

En effet, l'introduction est révélatrice de la démarche du candidat et de l'honnêteté de son travail. Bien souvent, elle augure de la suite de l'exposé. Ainsi, une introduction qui dure moins de trois minutes ne permet souvent pas d'envisager de manière satisfaisante un corpus : elle ne permet ni de situer précisément les extraits (par l'exploitation de la date de parution, par la mise en situation de ces extraits dans l'œuvre et dans le parcours de l'écrivain, par leur caractéristique formelle générale), ni de mettre en relation textes et objectifs annoncés, d'une part, et démarches didactiques, d'autre part, ni, enfin, de rendre compte de la spécificité et de la cohérence des textes : ainsi, bien souvent, ne débouche-t-elle sur aucune problématique recevable. Pour autant, il ne suffit pas qu'une introduction soit longue pour être consistante. Quelques exemples peuvent nous amener à préciser les attentes :

Ainsi une candidate, travaillant sur un corpus présentant un poème de F. Villon, un de V. Hugo et un autre de Verlaine<sup>7</sup>, présente très brièvement les trois textes en les situant non dans leur contexte mais dans le dossier. Elle explique que celui-ci met en confrontation les trois poèmes mais sans expliciter les termes et les justifications de cette confrontation. Elle évoque leur conformité au programme de la classe de cinquième, en rappelant les éléments du programme auxquels ils se rattachent, à savoir l'étude du Moyen Age et de la poésie. Elle constate que la période de création de ces textes est très large sans les situer dans leur contexte. Elle débouche sur le questionnement suivant : en quoi les poèmes montrent-ils des sentiments mais aussi des mouvements et des périodes ? On voit bien ici que les textes ne sont pas réellement mis en confrontation, et que d'autre part, la spécificité du corpus n'est pas saisie. On peut effectivement s'interroger sur l'expression des sentiments dans de très nombreux poèmes : cette interrogation reste donc bien trop large. De plus, elle amène, dans un deuxième temps, à considérer les textes comme des illustrations de théorie littéraire, en les abordant comme exemples et non comme objets de l'étude. L'introduction de la candidate n'a duré que deux minutes.

On peut toutefois donner un autre exemple : un candidat présente, dans son introduction, un dossier sur le récit en seconde comportant une série de trois extraits, tirés respectivement de *Tropismes* de Nathalie Sarraute, de *La Modification* de Michel Butor et de *La Jalousie* d'Alain Robbe-Grillet<sup>8</sup>. Il situe tout d'abord les textes dans le siècle et les met également en relation avec le Nouveau roman dont il justifie l'étude en seconde, tout en émettant certaines réserves quant à la difficulté d'un tel corpus. Il présente ensuite chacun des textes, leur sujet et

---

<sup>7</sup> Dossier extrait du manuel *Français 4<sup>ème</sup>*, « *Les mots voyageurs* », livre unique, Hatier, 2007, pp. 252-257.

<sup>8</sup> Dossier extrait du manuel *Français 2<sup>nde</sup>*, G. Winter (éd.), Bréal, 2004, pp. 289-292.

leur place dans l'œuvre quand cette remarque présente un intérêt. Puis il aborde les éléments « d'affinité » de ces trois textes : la disparition d'une intrigue, l'importance du regard, le discours métalinguistique. Cela le conduit à soulever clairement les enjeux du corpus : d'une part, les modes narratifs traditionnels semblent mis à mal et l'intrigue semble alors ne plus dominer le récit, d'autre part, les écrivains semblent chercher à expliciter la difficulté de la langue à restituer le réel. Le candidat propose alors la problématique suivante, qui semble bien découler de sa réflexion sur les textes : en quoi la spécificité des régimes narratifs des textes conduit-elle à interroger les projets esthétiques des écrivains, en relation avec les théories du Nouveau Roman ? L'introduction se clôture par une annonce du plan. Le candidat lui aura finalement consacré cinq minutes.

Nous voyons ainsi que l'introduction constitue le moment où le travail de réflexion d'ensemble sur les textes, sur la contextualisation ou la définition d'une notion, d'un mouvement, d'un registre, mené lors de la préparation, doit être repris. Elle constitue ainsi une synthèse, dans laquelle les remarques éparses de la préparation doivent converger vers un projet de lecture précis. Elle présente ainsi différentes étapes, dont le but final est la mise en place d'une question problématique et des axes choisis pour la traiter. Dès lors elle doit :

- Présenter le dossier de manière rapide et en relation avec les programmes.
- Présenter et situer les textes et images soumis à l'étude en en restituant des éléments caractéristiques.
- Mettre en relation ces différents textes et images pour saisir leur spécificité mais aussi leur cohérence, les questions et les enjeux qu'ils soulèvent.
- Déboucher sur un projet de lecture problématisé et proposer une organisation de son examen en différentes parties.
- Annoncer éventuellement quelques pistes d'exploitation<sup>9</sup>.

## **2- La problématique**

On l'a vu, la problématique constitue le point d'ancrage de l'ensemble de l'exposé, le fondement de la réflexion. Elle nécessite des qualités d'analyse littéraire et de formulation. Elle se doit de saisir la spécificité du dossier et les questionnements trop larges sont donc à éviter : par exemple de nombreux candidats se contentent d'interroger le dossier dans une perspective d'apprentissage des caractéristiques d'un genre : « en quoi ce dossier permet-il d'enseigner l'autobiographie/le théâtre/ la comédie/ le roman... ? ». Ainsi la question posée

---

<sup>9</sup> Celles-ci, découlant de l'ensemble de l'exposé, peuvent également n'être présentées qu'à la fin de la prestation.

par une candidate – « dans quelle mesure ces dispositifs montrent-ils la spécificité de la poésie ? » – ne constitue pas une problématique mais une piste de réflexion axée sur l'appareil didactique, qui ne saisit en aucun cas les spécificités littéraires du dossier (on peut considérer que cette question peut être commune à tout dossier pourvu que l'on en change le dernier mot).

Même si cela est moins fréquent, certains candidats se contentent également de se questionner en fonction d'un objet d'étude ou d'une partie du programme : « en quoi ce dossier permet-il d'enseigner les textes fondateurs/l'argumentation/le tragique... ? », ce qui n'est pas non plus recevable, pour les mêmes raisons.

De même, le rapport de 2009 insistait sur le fait qu'on ne pouvait, en aucun cas, considérer que le dossier suggérait lui-même une problématique : « à propos des informations fournies par le paratexte figurant dans les pages du manuel lui-même : il faut prendre connaissance de ce matériau, s'y référer pendant son temps de préparation afin de disposer de repères mais il ne faut pas oublier que le manuel ne fournit aucune problématique pour aborder le sujet ».

Toute question ne saurait constituer une problématique : celle-ci est souvent articulée autour de deux points d'ancrage qui peuvent alors engager une tension. Ainsi, un candidat se demande – à propos d'un dossier portant sur la nouvelle fantastique en classe de seconde et rassemblant *l'Aleph* de Borgès, un extrait du *K* de Dino Buzzati et une page du *Horla* de Maupassant – dans quelle mesure ces textes permettent de penser que le genre de la nouvelle est propice au registre fantastique. Ce candidat semble bien s'attacher à analyser un corpus spécifique – « ces textes » – dans le cadre d'un projet de lecture articulé entre deux pôles : « le genre de la nouvelle » et « le registre fantastique ».

Les problématiques qui révèlent une prise en compte littéraire des textes et un projet de lecture engageant le candidat sont particulièrement valorisées. Ainsi une candidate propose, sur la nouvelle *Nantas* d'E. Zola, la problématique suivante : « dans quelle mesure cette nouvelle s'inscrit-elle comme un récit de la modernité ? ». Sur la même nouvelle, un candidat choisit de se demander « comment se construit dans ce récit le parcours d'un personnage qui devient satanique ». Dans les deux cas, le candidat propose un questionnement qui est absolument spécifique au texte littéraire et s'engage dans une piste d'interprétation à la fois juste, centrale dans l'œuvre, et personnelle. De même, un candidat, interrogé sur *Les Fées* de Ch. Perrault en classe de sixième, ne se limite pas au programme de cette classe pour

interroger le conte et pose la question suivante : « en quoi le texte *Les Fées* permet-il de répondre à l'esthétique classique qui cherche à la fois à plaire et à instruire ? ».

### 3- Le plan et ses différentes parties

Le plan proposé dépend de la problématique engagée, il constitue une réponse construite et progressive à la question qu'elle formule. Ses titres annoncent cette progression et la perspective envisagée pour répondre à la problématique. Dès lors, le jury est très attentif à celui-ci, au même titre qu'à la problématique. Certains choix de plans sont absolument à bannir, notamment tous ceux qui peuvent s'adapter à tous les sujets, car ils ne rendent pas compte de la singularité du dossier. De même, un plan qui ne permet pas de répondre à la question envisagée ne peut être considéré comme recevable. D'autres types de plans doivent être évités ; nous nous proposons d'en dresser une typologie et d'en expliquer les lacunes, ce qui permettra également d'énoncer quelques principes de réussite.

Tout d'abord, certains candidats segmentent leurs analyses de telle sorte que les différentes parties ne concernent qu'un aspect ou qu'une partie du dossier : cette pratique conduit à ne pas envisager le corpus dans son ensemble et à ne pas envisager les textes dans un projet de lecture unique, ce qui est à proscrire. Ainsi une candidate envisage-t-elle, dans son plan, de suivre l'ordre des textes et propose l'organisation suivante : I- Premier texte, II- Deuxième texte, III- Troisième texte. Cette proposition conduit à un exposé linéaire, à de nombreuses redites concernant les procédés et les thèmes évoqués et ne manque pas de provoquer une certaine lassitude de l'auditoire. Un plan qui consisterait à séparer les textes des images dans deux parties distinctes (I- Les textes, II- Les images), très voisin, est bien entendu à proscrire également.

De même, certains candidats envisagent encore de travailler les textes séparément de l'appareil didactique, bien que tous les rapports précédents préconisent d'éviter de structurer l'exposé de la sorte. En effet, cette approche ne conduit jamais à des résultats satisfaisants, quel que soit le sujet donné, puisqu'à nouveau, une partie du dossier est totalement dissociée de l'autre. Dans le cas le plus fréquent de dossiers centrés sur l'étude de textes, le questionnement didactique ne visant qu'à permettre aux élèves de saisir l'enjeu et les qualités littéraires de l'extrait choisi doit faire écho à la problématique proposée par le candidat, qui vise le même objectif : **ainsi analyse littéraire et réflexion didactique ne peuvent être menées que conjointement, pour éviter redites, propos creux et inutilement technicistes sur telle ou telle démarche de questionnement, dès lors que cette dernière n'est pas reliée à l'objet qu'elle interroge, c'est-à-dire le texte.** Ainsi une candidate étudiant un dossier sur

la comparaison de trois manuels proposant la lecture du poème « Ma bohème » de Rimbaud, présente le plan suivant : I- Une analyse du poème, II- Les trois dispositifs, III- Propositions personnelles. Elle se rend compte d'elle-même, après une analyse assez pertinente, que sa deuxième partie, examinant les différentes stratégies didactiques des manuels, l'oblige à revenir sans cesse sur des aspects qu'elle a présentés dans un premier temps.

Un autre type de plan doit être évité : celui qui consiste à présenter dans une ou même plusieurs parties un exposé magistral, général, sur une notion, de manière séparée des textes. Ainsi, un candidat travaillant sur un dossier proposant l'épisode des sirènes, extrait de *L'Odyssée*, dans deux manuels de sixième, se fourvoie en présentant un plan du type : I- Le contexte de l'œuvre, II- Présentation de *L'Odyssée*, III- Le héros. Les premières parties constituent une sorte de longue introduction à l'analyse du texte qui, dès lors, est largement minimisée. En outre, elles sont constituées de propos généraux, proches de « leçons » : dans le cadre de cette épreuve du concours, ce type de présentation n'est absolument pas adapté, si tant est qu'elle le soit d'ailleurs en situation de classe... On repérera les mêmes défauts dans l'exposé d'une candidate interrogée sur des extraits du *Malade imaginaire* : elle se propose d'étudier tout d'abord « ce qu'est le théâtre », puis « ce qu'est la comédie », avant d'aborder son « projet personnel ». Plus largement, le jury souligne le fait que la juxtaposition de propos généraux sur un dossier est souvent peu productive et conduit même à bloquer ou à retarder l'entrée dans le texte, dans l'analyse littéraire précise, ce qui est justement attendu. Pour éviter cet écueil, le candidat doit veiller à ne pas organiser son plan autour de notions générales qui conduisent à un exposé décontextualisé.

Enfin, nous voudrions mettre en garde les candidats contre un dernier type de plan, de type « techniciste », qui consiste à organiser l'exposé autour de procédés ou d'outils purement techniques : l'exemple de cette candidate organisant sa prestation sur un corpus poétique autour de la poésie des sons (I) et de la poésie des images (II) est à ce titre assez frappant. En procédant de la sorte, celle-ci risque d'une part d'oublier le sens du texte, le projet des auteurs et d'autre part, en séparant les différents procédés de manière si étanche, elle risque de nier le « tissage » du texte, la composition d'un auteur qui associe sans cesse différents procédés pour donner plus de résonance à son poème. En outre, une telle organisation conduit bien entendu, d'une partie à l'autre, à de nombreuses répétitions de ce que « dit le poète ».

Un plan efficace devrait donc être composé de deux ou trois parties qui permettent, en répondant à la problématique, de dégager deux ou trois aspects essentiels du/des texte(s) et du dossier. Ainsi une candidate propose, sur un dossier concernant l'autobiographie en classe de première L et composé d'un extrait de *Souvenirs Pieux* de M. Yourcenar et d'un extrait

d'*Enfance* de N. Sarraute, une problématique qui interroge le rôle de l'incipit dans l'évocation du projet autobiographique et de ses difficultés. Son plan, en trois parties se propose d'examiner tout d'abord « les souvenirs d'enfance, du particulier à l'universel » (engageant une réflexion sur un aspect central du texte autobiographique, qui bien qu'ancré dans le récit individuel, porte une dimension universelle), puis la difficulté de saisir le moi dans le projet autobiographique (elle évoque la fragilité du souvenir, l'aspect fragmentaire de la restitution, en tension avec le pacte de sincérité souvent établi comme préalable à tout texte autobiographique), et dans un dernier moment, la dimension métatextuelle du texte autobiographique, débouchant sur la saisie d'un moi écrivain/écrivain. On saisit bien dans ce plan une progression de la réflexion (de ce qui est livré explicitement dans l'œuvre à ce qui s'y livre profondément), une organisation des parties ancrée dans la singularité des œuvres, permettant de nourrir l'exposé en traversant les textes, en évitant la linéarité et en faisant émerger la littéarité de chacun.

#### **4- La démarche comparatiste**

Rappelons rapidement, nous l'avons déjà évoqué au fil de ce rapport, que l'analyse et l'exposé reposent sur une double mise en relation : la première consiste à associer entre eux les différents textes ou images soumis à l'analyse à travers des axes d'étude transversaux. Le respect de cette première articulation permet, comme nous l'avons montré précédemment, de saisir la spécificité et la cohérence du corpus et d'éviter toute présentation linéaire. La seconde réside dans la mise en relation permanente des éléments de l'analyse du candidat avec ses remarques sur les apports didactiques du dossier. L'analyse littéraire personnelle, première et dans la préparation et dans la présentation de l'analyse du texte lors de l'exposé, doit éclairer les questionnaires, activités ou synthèses présentés dans l'appareil didactique. Ainsi, tout au long de l'exposé, les différentes remarques, les relevés et les interprétations personnelles doivent-ils être mis en perspective avec les objectifs et démarches des auteurs des manuels : le candidat peut, à la lumière de ses propres analyses, dégager l'intérêt d'un dispositif, la pertinence d'une question ou au contraire déplorer l'absence d'une étude pourtant très révélatrice d'un aspect du texte, ou regretter encore qu'un relevé ne débouche sur aucune interprétation. En aucun cas, le candidat ne doit croire que l'exposé vise à lui permettre, en conclusion, de « noter » le dossier qui lui a été soumis ; il est donc inutile d'évaluer la pertinence de toutes les questions, ou même d'y répondre systématiquement. En aucun cas non plus, le candidat ne peut se permettre de se justifier par le questionnaire, comme cette candidate affirmant que « le texte est lyrique, et qu'on peut le voir grâce à la

question trois » ! On voit bien ici que la réflexion tourne en rond, l'apport didactique servant de preuve quand il s'agit justement de le questionner. En revanche, par une bonne articulation entre son analyse et les propositions didactiques du manuel, le candidat peut montrer qu'il sera capable de procéder à des choix didactiques, de sélectionner certains éléments d'une page de manuel en fonction d'un projet de séquence précis, ce qui correspond tout à fait aux qualités d'un professeur de collège ou de lycée.

## **5- Les pistes d'exploitation**

Nous concluons rapidement cette partie en rappelant que le libellé invite explicitement le candidat à proposer quelques pistes d'exploitation didactique du dossier : ces propositions doivent constituer l'aboutissement de l'exposé et découlent de celui-ci. Ainsi les aspects des textes qui ont été mis en évidence, leurs contextes, leurs procédés devraient-ils faire l'objet d'activités de classe. De même, les questions qui ont été présentées comme intéressantes pour la classe devraient être reprises. On voit bien donc combien cette dernière partie de la prestation constitue en quelque sorte la conclusion de ce qui aura été montré précédemment. Le candidat peut apporter un élargissement, un enrichissement aux textes proposés en suggérant des textes complémentaires, un ordre d'exploitation, des activités qui s'articuleraient à ce que l'exposé a présenté, mais il ne s'agit en aucun cas de présenter un projet abouti. Il ne s'agit pas non plus de « se raconter » et d'évoquer dans le détail une expérience personnelle, ce qui, là encore, ne correspond pas au cadre communicationnel de l'épreuve.

## **IV- L'entretien**

### **1- Ses objectifs**

L'entretien vise à engager un échange avec le candidat à partir des éléments de l'exposé et du dossier. Il ne constitue pas une nouvelle épreuve mais s'inscrit bien dans le prolongement de la prestation. Il s'appuie très largement sur des éléments de l'exposé et, dans la majorité des cas, propose de se pencher plus précisément sur certains aspects de celui-ci. Dès lors, il ne doit pas être considéré par le candidat comme un moment où lui seraient adressés des reproches ou des critiques, mais comme l'occasion de s'expliquer, de développer une remarque, de justifier une interprétation.

Le temps de préparation et l'analyse effectuée doivent donc permettre au candidat d'être en mesure également de réussir son entretien. Cependant, l'exercice requiert des qualités

spécifiques et le candidat désireux de se préparer à l'épreuve de concours doit prendre conscience du fait qu'il exige lui-aussi un entraînement. Cela est d'autant plus vrai que le système de notation prévu pour l'épreuve d'oral amène le jury à établir une note plancher à l'issue de l'exposé, l'entretien pouvant permettre au candidat de rectifier ou de nuancer une analyse, d'approfondir une interprétation, de compléter une lecture, et par conséquent d'améliorer sa prestation.. Il n'est pas rare de voir une note plancher modeste – le jury étant prudent et réservé lors de la première partie de la prestation du candidat – être revalorisée dans une large proportion, les intuitions et analyses esquissées dans l'exposé ayant pu être approfondies de manière satisfaisante lors de l'entretien.

## **2- La démarche de questionnement**

Les membres du jury se concertent avant l'entretien : à partir des éléments de l'exposé du candidat, ils conviennent d'une démarche de questionnement. Ainsi, les questions ne sont pas posées au hasard ou de façon systématique, mais sont directement liées à une prestation particulière. Les premières questions visent le plus souvent à vérifier la compréhension et les connaissances liées aux enjeux globaux du dossier : la période, le genre, le sens explicite, la perspective didactique générale du dossier, les éléments de cohérence des différents textes – s'ils n'ont pas été identifiés. Par exemple, un dossier sur le lyrisme, à propos duquel le candidat n'a jamais commenté le fait que tous les poèmes étaient du XX<sup>e</sup> siècle, amènera une question sur les dates des différents textes ; à travers celle-ci, le jury attendra notamment une interprétation sur le parti-pris du manuel que cette sélection induit.

Une deuxième groupe de questions s'oriente davantage sur des éléments précis du dossier, en particulier sur ses aspects spécifiquement littéraires, linguistiques : le jury amène le candidat à formuler des analyses qui n'ont pas été réalisées ou à revenir sur des observations erronées ou trop superficielles. Il vérifie ainsi la capacité du candidat à lire le texte littéraire et à orienter sa lecture en fonction d'un axe de réflexion. Dans ce cadre, le candidat doit être capable de mobiliser ses premières réponses pour mieux saisir les attentes ou rendre plus productives ses analyses sur les textes. L'un des manques souvent constatés dans les exposés consiste à ne pas mettre en relation les procédés identifiés avec leurs effets et la visée de l'auteur ; plusieurs questions peuvent alors conduire à apporter ces précisions. Les questions précises peuvent également s'orienter sur la vérification des connaissances du candidat, quand elles n'ont pas été explicitement sollicitées par celui-ci : son savoir littéraire, critique, linguistique est alors interrogé, en général en référence à un exemple précis tiré du texte, sur lequel le candidat doit pouvoir s'appuyer pour répondre. Ainsi un dossier sur le fantastique en

quatrième a conduit le jury à demander au candidat de définir ce terme et d'en présenter quelques caractéristiques fondamentales. En référence à T. Todorov, celui-ci est parvenu à une définition claire, sur laquelle il a pu ensuite s'appuyer pour revenir sur certaines de ses analyses, parfois approximatives.

Enfin, un dernier type de questionnement peut porter sur l'aspect didactique du dossier et sur les compétences professionnelles des candidats : ainsi, le jury peut demander au candidat de répondre à une ou plusieurs questions de l'appareil didactique. Bien souvent une question d'apparence simple peut en réalité être ambiguë et soulever des difficultés ; elle peut aussi permettre de cerner un aspect du texte que le candidat n'a pas identifié. Dans ce cadre, le jury peut également attendre des précisions sur le projet de séquence présenté lors de l'exposé. A nouveau, il ne s'agit pas de proposer au candidat de se livrer à des confidences sur son expérience professionnelle ou sur les détails pratiques de sa conduite pédagogique, mais bien de produire une réflexion didactique directement appuyée sur l'analyse littéraire.

### **3- Les attitudes et compétences à mobiliser**

Le candidat doit faire la preuve qu'il est lui-même un auditeur attentif, capable de bon sens et de réflexion. Dès lors, plusieurs compétences sont sollicitées et certaines attitudes doivent être adoptées. Les candidats doivent faire preuve d'attention et de capacités d'analyse au moment où le jury les questionne : ils doivent être attentifs à la formulation de la question et en comprendre les enjeux ; trop de candidats répondent trop rapidement parce qu'ils ne se sont attachés qu'à un mot de la question. Ils doivent également être capables de sang-froid et d'une certaine rapidité dans la réflexion ; en effet, il ne faut pas perdre tous ses moyens lorsqu'on se rend compte, à la suite d'une question, que l'on n'avait pas, par exemple, identifié, dans un dossier consacré aux portraits dans *Les Misérables*, que Monsieur Madeleine et Jean Valjean n'étaient qu'un seul et même personnage. Il s'agit alors de revenir sur sa première analyse en précisant les éléments qui permettent de présenter un nouveau point de vue. La capacité à rectifier une confusion et la manière de le faire sont également des qualités auxquelles le jury se montre sensible. Pour cela, le candidat doit prendre soin de justifier précisément ses affirmations, en prenant appui sur des connaissances précises ou sur des éléments précis du texte.

Enfin, les candidats doivent se montrer capables de préciser les contextes littéraires et historiques des œuvres, posséder sur ces œuvres des connaissances suffisantes, savoir lire, analyser et interpréter un texte, répondre aux différentes consignes des manuels. **Un bon**

**entraînement consisterait à travailler ces quatre aspects sur chacun des chapitres d'un manuel scolaire en vigueur pour les différents niveaux du collège ou du lycée.**

Enfin, l'attitude du candidat est également très importante, en particulier à ce moment de l'épreuve. En effet, un candidat qui adopterait un ton familier avec le jury, qui lui retournerait ses questions ou qui confondrait le cadre de l'examen avec celui d'une salle des professeurs se montrerait fort maladroit. De même, un candidat qui commente sans cesse son propre discours, se dévalorise, souffle ou passe la totalité de l'épreuve à s'excuser ne respecte pas les principes de cet échange réglé. Enfin, un candidat qui n'est pas à l'aise en situation d'échange, qui ne regarde pas son auditoire, qui répond par monosyllabes ne se place pas non plus en situation favorable. Le jury note régulièrement le fait que le manque d'entraînement à l'expression orale et à l'échange est particulièrement préjudiciable au moment de l'entretien ; au contraire, il apprécie l'aisance dans la prise de parole et la capacité à entrer véritablement dans le dialogue. En outre, un candidat qui cherche véritablement à répondre aux questions, qui s'efforce de conduire un raisonnement, d'employer un vocabulaire précis – il est inutile que celui-ci soit trop techniciste –, qui présente honnêtement l'état de sa réflexion, même si celle-ci n'est pas totalement aboutie, offre une attitude beaucoup plus adaptée aux attentes. Nous renvoyons enfin, pour compléter ce propos sur les éléments précis d'appréciation de l'entretien, au rapport de 2008, rédigé par M. Nolot.

## **Conclusion**

Nous concluons ces pages en soulignant qu'une préparation régulière, tout au long de l'année, est une condition nécessaire, sinon suffisante, à la réussite du concours : la consolidation des savoirs littéraires, linguistiques, didactiques est une affaire de longue haleine et doit donner lieu, dès le début de l'année, à un plan de révision. L'épreuve change l'année prochaine, nous l'avons rappelé plus haut ; mais la préparation de l'oral du concours dans ses nouvelles modalités suppose de la part des candidats la maîtrise des mêmes contenus et la mise en œuvre des mêmes qualités que celles que nous avons tenté de définir ici. C'est la raison pour laquelle nous espérons que la lecture de ce rapport, et de ceux qui précèdent, ne sera pas inutile à ceux qui se présenteront au concours à l'occasion des sessions prochaines : il s'agira bien toujours de recruter de bons professeurs de français.