Secrétariat Général

Direction générale des ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

Concours externe du CAPES-CAFEP

section lettres modernes

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

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

Sommaire

Présentation du concours

Composition du jury

Réglementation

Bilans d'admissibilité et d'admission

Sujets d'écrit

Rapport de composition française

Rapport d'étude grammaticale de textes de langue française

Rapport de leçon :
- explication de texte
- question de grammaire

Epreuve sur dossier :
- le dossier de didactique du français
- « Agir en fonctionnaire de l'Etat
et de manière éthique et responsable »

PRÉSENTATION DU CONCOURS

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

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

Ces exigences multiples ne doivent pas décourager les futurs candidats, mais au contraire exercer sur eux une vertu stimulante – à l'image du métier tout à la fois complexe et passionnant qu'ils ambitionnent. Les résultats de la session de 2013 montrent que les difficultés qu'offre le concours peuvent parfaitement être surmontées par eux s'ils ont la possibilité de se préparer avec méthode aux différentes épreuves. C'est à une telle préparation que les invite ce rapport, qu'ils doivent lire attentivement et dont ils doivent s'imprégner pour être en mesure de mobiliser avec efficacité toutes leurs connaissances et toutes leurs compétences, au moment de l'écrit et pendant la période de l'oral. La session 2013 fut la troisième mais aussi l'avant-dernière à appliquer la nouvelle réglementation publiée au J.O. du 6 janvier 2010 dans le cadre de la mastérisation. À partir de la session 2014 une nouvelle réglementation publiée au JO du 27 avril 2013 sera appliquée, à l'écrit comme à l'oral. Entre les deux sessions une session exceptionnelle dont les épreuves écrites d'admissibilité ont eu lieu en juin 2013 et les épreuves orales d'admission auront lieu en juin 2014 applique une dernière fois la réglementation en cours.

Le présent rapport se situe dans la continuité des rapports de 2011 et 2012 et confirme les attentes du jury qui y furent exprimées tout en apportant certains éléments de précision utiles, y compris pour l'avenir du concours. Le schéma renouvelé des épreuves applicable à partir de la session 2014 comprend en effet, pour les épreuves écrites et la première épreuve orale, un certain nombre d'exercices identiques à, ou proches de, ceux de l'ancienne maquette. L'on ne saurait donc trop lire attentivement les éléments de corrigé proposés ici et méditer les conseils à la fois généreux et critiques qui les accompagnent.

A) Situation du concours externe (CAPES)

Le nombre des candidats inscrits, en 2013, est en baisse par rapport à l'année précédente : 2832 candidats se sont inscrits, contre 2944 en 2012. Cette baisse est constante si on compare ces données chiffrées à celles des sessions antérieures à la précédente : 2933 en 2011, 3879 en 2010, 3986 en 2009, 4299 en 2008, 4752 en 2007. Mais l'écart entre le nombre des candidats inscrits et le nombre des candidats

présents à l'ensemble des épreuves, s'il est demeuré important, s'est toutefois resserré par rapport aux sessions 2011 et 2012 : 1460 candidats - plus de 50% des inscrits - ont composé dans l'ensemble des épreuves, et ont pu être classés.

Aux candidats de la session 2013 étaient proposés 1000 postes, un nombre en très nette hausse par rapport à la session 2012 (733 postes). Si l'on examine le ratio entre les postes offerts et les candidats présents, on constate une situation extrêmement favorable aux candidats ayant accompli l'ensemble des épreuves. C'est ce qu'indique le tableau suivant, qui dresse un bilan chiffré de l'évolution du concours depuis 2003, en indiquant le nombre des candidats qui se sont présentés, le nombre des postes offerts, ainsi que les barres d'admission et d'admissibilité.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	**2013**
Postes	1365	1153	1364	980	980	750	750	710	800	733	**1000**
Inscrits	5508	5098	5189	4922	4752	4299	3986	3879	2933	2944	**2832**
Classés	4123	3827	3878	3425	3329	3168	2902	2523	1491	1676	**1460**
Admissibles	2554	2300	2531	2158	2147	1679	1681	1597	1011	909	**1139**
Barre d'admissibilité	6	6,33	6,25	6,25	6,33	6,92	6,75	6,33	6,00	6,00	**7,00**
Barre d'admission	7,63	8,21	8,21	8,71	8,75	8,92	8,88	9	7,50	7,25	**7,15**

En 2013, avec une barre pour l'admissibilité qui a été fixée à 7,00, il a été possible de déclarer admissibles 1139 candidats.

En plaçant la barre d'admission à 7,15, il a été possible de déclarer admis 1000 candidats : tous les postes proposés ont donc été pourvus. Les candidats admis obtiennent ensemble des notes moyennes supérieures, voire bien supérieures à 10,5 dans les deux épreuves de l'oral comme dans celles de l'écrit. Les candidats classés en tête de liste ont été reçus avec des moyennes très élevées (supérieures à 17/20).

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

La tendance globale se rapproche de celle du CAPES externe, si ce n'est que le nombre de candidats inscrits est stationnaire : 627 candidats se sont inscrits à la session de 2013, contre 624 en 2012; 335 candidats ont composé dans l'ensemble des épreuves et ont pu être classés, contre 291 en 2012, 269 en 2011, mais 389 en 2010, 452 en 2009, 482 en 2008.

110 postes étaient offerts aux candidats, contre 120 pour la précédente session.

Avec une barre pour l'admissibilité fixée à 6, 99, il a été possible de déclarer admissibles 238 candidats. Placée à 10,36, la barre d'admission a permis de proposer 110 postes (ou contrats d'enseignement) ; tous les postes ont donc été pourvus.

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

C) Évaluation des candidats

- À l'issue des épreuves de l'écrit, toutes les copies sont anonymées à l'aide d'un code barre. La session 2012 avait marqué l'entrée dans l'ère de la numérisation des copies pour les différents concours de l'enseignement. Les correcteurs travaillent sur des fac similé, les originaux des copies étant archivés après numérisation. Conformément à la règle en vigueur dans les concours nationaux, elles font l'objet d'une double correction. Transmis tels quels d'un correcteur à l'autre, les doubles des copies ne comportent aucune appréciation manuscrite de la part des correcteurs. En s'adressant aux services de la DPE (72 rue Régnault, 75243 Paris Cedex 13), les candidats qui le souhaiteraient peuvent éventuellement demander l'envoi d'un double de leurs copies, mais ils ne pourront lire sur ces documents aucune annotation.
- Lors de la correction des épreuves de l'écrit, comme dans le déroulement de l'oral, rien ne distingue les candidats du CAFEP de ceux du CAPES. Les deux groupes de candidats forment un même ensemble.
- Tous les candidats reçoivent communication de leurs notes, y compris les candidats éliminés[1]. Le jury n'est pas en mesure de communiquer aux candidats les appréciations de leurs correcteurs ou, pour les admissibles, les observations des commissions d'oral et les bordereaux d'usage : c'est le rapport qui tient lieu de compte rendu.
- Le jury souhaite avant tout valoriser les aspects positifs des prestations fournies. C'est dans cette intention qu'il utilise aussi largement que possible l'éventail des notes qui se trouve à sa disposition, en particulier dans l'évaluation des épreuves de l'oral, où les notes s'échelonnent de 01/20 à 20/20. Si les qualités de la prestation orale, mesurées aux connaissances qui la fondent et aux compétences dont elle fait acte, sont déterminantes dans l'attribution de la note finale, c'est aussi la perfectibilité des candidats qui est dans bien des cas gratifiée, par delà les maladresses, les lacunes, parfois même les erreurs présentes dans les exposés initiaux. Les entretiens avec le jury, les questions que celui-ci pose aux candidats, jouent en cela un rôle majeur. Lors des entretiens, c'est la réactivité des candidats qui est appréciée par les membres des commissions, leur capacité à répondre aux questions de façon rapide et concise, dans une langue articulée et correcte, en mobilisant les éléments de savoir qui s'imposent et en sachant les adapter à la situation. Ces qualités sont celles dont un futur enseignant devra faire preuve face à ses élèves. On rappellera enfin que les connaissances littéraires mais aussi une ouverture aux arts, au monde de la pensée et aux sciences humaines définissent les éléments nodaux d'une culture personnelle pour qui entend enseigner le français et les Lettres. Cette culture s'origine dans une expérience personnelle privilégiée aux œuvres, qu'elles appartiennent au patrimoine ou à une littérature plus récente qui en transmet et renouvelle les modèles – de Chrétien de Troyes à Jean Echenoz, comme de Marguerite de Navarre à Marie NDiaye.
- À l'écrit comme à l'oral, les notes qui sont attribuées font l'objet de procédures d'harmonisation et d'un suivi des modalités de l'évaluation rigoureux visant à

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

assurer l'équité entre les groupes de correcteurs ou entre les différentes commissions.

Les tableaux qui suivent présentent les moyennes des notes qu'ont obtenues les candidats de la session 2013 dans les différentes épreuves de l'écrit et de l'oral.

Écrit du CAPES

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	**2832**	**1460**	**1139**	**9,73**	**11,33**

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	**2832**	**1460**	**1139**	**9,94**	**11,49**

Écrit du CAFEP

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Composition française	**626**	**335**	**238**	**9,15**	**11,10**

	Inscrits	Présents	Admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Etude grammaticale	**626**	**335**	**238**	**8,98**	**10,65**

Oral du CAPES

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon	**1155**	**1102**	**999**	**10,12**	**10,68**
Épreuve sur Dossier	**1155**	**1102**	**999**	**9,89**	**10,49**

Oral du CAFEP

	Admissibles	Présents	Admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon	**238**	**232**	**110**	**9,81**	**12,46**
Épreuve sur Dossier	**238**	**232**	**110**	**10,41**	**13,11**

D) Organisation des épreuves

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

Remerciements.

L'organisation du concours a bénéficié, en 2013 comme en 2012, du soutien que lui ont apporté les services du rectorat de l'Académie d'Orléans-Tours. Que Madame le Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours ainsi que les responsables de l'administration rectorale trouvent ici l'expression de nos remerciements.

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

Bruno BLANCKEMAN

COMPOSITION DU JURY

Capes externe de lettres modernes
Session 2013
Composition du jury

Président :
BLANCKEMAN, Bruno, Professeur des Universités, Académie de Paris

Vice-présidents :
RAUCY, Paul, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Académie de Paris
WATINE, Marie-Albane, Maître de Conférences, Académie de Nice
WILLE, Dominique, Inspecteur Pédagogique Régional, Académie de Strasbourg

Secrétaire Général :
EVEN, Marc, Professeur de chaire supérieure, Académie de Lille

ABED, Julien, maître de conférences, Académie de Nancy
ABIVEN, Karen, professeur agrégé, Académie de Créteil
ABRAHAM, Aurélie, professeur agrégé, Académie d'Amiens
ALBERT, Sophie, professeur agrégé, Académie de Versailles
ANCELIN, Andrée, professeur agrégé, Académie de Créteil
BASTARD-ROSSET, Philippe, professeur agrégé, Académie de Grenoble
BATY-DELALANDE, Hélène, professeur agrégé, Académie de Versailles
BAZIN-TACCHELLA, Sylvie, professeur des universités, Académie de Nancy-Metz
BELLON, Roger, professeur des universités, Académie de Grenoble
BENZEKRI, Sylvie, professeur agrégé, Académie de Versailles
BERTRAND, Olivier, maître de conférences, Académie de Grenoble
BESNARDEAU, Wilfrid, professeur agrégé, Académie de Caen
BIU, Hélène, maître de conférences, Académie de Paris
BLANC-HALEVY, Laure, professeur agrégé, Académie de Versailles
BONANSEA, Marion, professeur agrégé, Académie de Lyon
BOUARD, Bérengère, professeur certifié, Académie de Rennes
BOUCHARDON, Marianne, maître de conférences, Académie de Rennes
BOUCHOUCHA, Christophe, professeur agrégé, Académie de Strasbourg
BOURNET-GHIANI, Simon, professeur agrégé, Académie de Lyon
BRINDEJONC, Marie-Christine, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
BRUNN, Alain, professeur agrégé, Académie de Versailles
CAGLAR, Pascal¸ professeur de chaire supérieure, Académie d'Amiens
CAPITANI, Sandra, professeur agrégé, Académie de Nice
CARLI Paul-Claude, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
CARON, Stéphanie, professeur agrégé, Académie de Versailles
CARPENTIER, Claude, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Lille
CASSOU-NOGUES, Anne, professeur agrégé, Académie de Créteil
CAUCHI-BIANCHI, Frédérique, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nice
CHASTAGNARET, Yves, professeur agrégé, Académie de Paris
CHATELAIN, François, professeur agrégé, Académie de Paris

COUDREUSE, Anne, maître de conférences, Académie de Créteil
COURROY-GRIFFET, Anne, professeur agrégé, Académie de Nancy-Metz
CROS, Nathalie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
DAVID, Sophie, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Toulouse
DE GEORGES METRAL, Alice, maître de conférences, Académie de Nice
DEGOTT, Bertrand, Besançon maître de conférences, Académie de Besançon
DEGOULET, Miguel, professeur agrégé, Académie de Nantes
DOUZOU, Catherine, professeur des universités, Académie d'Orléans-Tours
DUBOSCLARD, Geneviève, professeur agrégé, Académie de Nancy-Metz
DUPERRAY-RICHARD, Adeline, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
FEUGEAS, Françoise, professeur de chaire supérieure, Académie d'Orléans-Tours
FORT, Pierre-Louis, maître de conférences, Académie de Versailles
FUG PIERREVILLE, Corinne, professeur des universités, Académie de Lyon
GAILLIARD, Michel, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Toulouse
GALLE, Hélène, maître de conférences, Académie de Lille
GIGNOUX, Anne Claire, professeur agrégé, Académie de Lyon
GOMEZ, Françoise, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Paris
GONNARD, Nathalie, professeur agrégé, Académie de Versailles
GONON, Laetitia, professeur agrégé, Académie de Grenoble
GOUVARD, Jean-Michel, professeur des universités, Académie de Bordeaux
GRAMAIN, Michel, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes
GRINSTEIN, Claudine, professeur agrégé, Académie de Créteil
GRUEL, Emmanuelle, professeur agrégé, Académie de Versailles
GUILLEMET-BRUNO, Céline, professeur agrégé, Académie de Créteil
GUILLOT, Isabelle, professeur agrégé, Académie de Paris
GUYVARC'H, Morgan, professeur agrégé, Académie de Rennes
HALARY, Marie-Pascale, professeur agrégé, Académie de Lyon
HARANG, Julien, professeur agrégé, Académie de Créteil
HEBERT, Sébastien, professeur agrégé, Académie de Lille
HEMARD, Camille, professeur agrégé, Académie de Versailles
HOUSSAIS, Yvon, maître de conférences, Académie de Besançon
HUCHET, Marie-Madeleine, professeur agrégé, Académie de Créteil
JEAN, Patrick, professeur agrégé, Académie de Versailles
JOUANNY, Sylvie, professeur des universités, Académie de Créteil
JOUBERT-FOUILLADE, Véronique, professeur agrégé, Académie de Grenoble
JULY, Joël, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
LABATUT, Sophie, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
LAINE Stéphane, professeur certifié, Académie de Caen
LAPLACE-CLAVERIE, Hélène, professeur des universités, Académie d'Aix-Marseille
LE BRAS, Lélia, IA IPR, Académie de Nantes
LECLERCQ, Odile, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille
LECOMPTE, Jérome, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
LE NAN, Frédérique, maître de conférences, Académie de Nantes
LEFEUVRE, Florence, professeur des universités, Académie de Paris
LENOIR, Nicolas, maître de conférences, Académie de Rouen
LEONARD, Monique, professeur des universités, Académie de Nice
LOPEZ, Sara, professeur agrégé, Académie de Strasbourg
LYON CAEN, Boris, maître de conférences, Académie de Paris
MANEN, Pierre, maître de conférences, Académie de Lyon
MARTINON-DESHORS, Corinne, professeur agrégé, Académie de Versailles

MASSONNAUD, Dominique, maître de conférences, Académie de Grenoble
MERGER, Franck, professeur agrégé, Académie d'Aix-Marseille
MICHEL, Laure, maître de conférences, Académie de Paris
MONTAGNE, Véronique, maître de conférences, Académie de Nice
MOUTTAPA, François, IA/ inspecteur pédagogique régional, Académie de Nantes
MULLIER, Sébastien, professeur agrégé, Académie d'Orléans-Tours
NICOLAS, Catherine, maître de conférences, Académie de Montpellier
NOLOT, Martine, professeur agrégé, Académie de Reims
ORWAT, Florence, professeur agrégé, Académie de Versailles
OUVRARD, Fabienne, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier
PAGES, Rachel, professeur agrégé, Académie de Montpellier
PERONA, Blandine, maître de conférences, Académie de Lille
PETIT, Gérard, maître de conférences, Académie de Paris
PIGNE, Christine, professeur agrégé, Académie de Versailles
PILORGET, Jean-Paul, professeur agrégé, Académie de Versailles
PINTO-MATHIEU, Elisabeth, professeur des universités, Académie de Nantes
RAUCY, Catherine, professeur de chaire supérieure, Académie d'Amiens
ROCHEBOUET, Anne, professeur agrégé, Académie de Créteil
SABLAYROLLES, Jean-François, professeur des universités, Académie de Créteil
SALVADOR, Xavier-François, maître de conférences, Académie de Créteil
SEUTIN, Christine, professeur agrégé, Académie de Versailles
SILVI, Christine, maître de conférences, Académie de Paris
STEMMER, Valérie, professeur de chaire supérieure, Académie de Lille
STRICHER, Hélène, professeur agrégé, Académie de Nancy
TABOULOT, Jean-Philippe, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Créteil
TANNIOU, Florence, maître de conférences, Académie de Créteil
THOREL, Mathilde, maître de conférences, Académie d'Aix-Marseille
TOUTAIN, Anne-Gaelle, professeur agrégé, Académie de Versailles
TRAN QUOC Trung, maître de conférences, Académie de Montpellier
VALLAT, Pascal, professeur de chaire supérieure, Académie de Versailles
VALLESPIR, Mathilde, maître de conférences, Académie de Paris
VAUDREY-LUIGI, Sandrine, professeur agrégé, Académie de Paris
VERMETTEN, Audrey, professeur agrégé, Académie de Paris
VOISIN, Patrick, professeur de chaire supérieure, Académie de Bordeaux
WINKLER, Alexandre, IA/inspecteur pédagogique régional, Académie de Grenoble

Membres de l'enseignement privé sous contrat :

BOURDAIN Caroline, professeur agrégé, Académie de Lille
RICHARD, Aude, professeur agrégé, Académie de Lille

REGLEMENTATION

J.O. du 6 janvier 2010

A - EPREUVES D'ADMISSIBILITE

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

La composition française porte sur un sujet en relation avec les programmes de français de collège et de lycée, invitant le candidat à mobiliser sa culture littéraire et artistique. Cette culture littéraire se fonde sur des lectures nombreuses et variées et est nourrie de solides connaissances liées aux genres, à l'histoire littéraire, à l'histoire des idées et des formes, mais aussi aux questions d'esthétique et de poétique, de création, de réception et d'interprétation des œuvres.
Au titre de la même session, le sujet peut être commun avec celui de la première épreuve du CAPES de lettres classiques.

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

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

a Histoire de la langue (7 points) : son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique diachronique. Les questions posées à partir du texte d'ancien ou de moyen français invitent prioritairement les candidats à :
-justifier une traduction partielle du texte ;
-rendre compte de certaines formes et constructions du français médiéval requérant des connaissances de base en phonétique, morphologie, syntaxe et lexicologie;
-éclairer leur réflexion sur la langue médiévale par des faits observables au cours de l'évolution du français.
Le nombre de questions peut varier en fonction du texte proposé.

b Etude synchronique du texte de français moderne ou contemporain (7 points) :
son objectif est de contrôler la compétence des candidats dans les domaines principaux de l'analyse linguistique: orthographe, lexicologie, morphologie, syntaxe, sémantique.
Le nombre de questions peut varier en fonction du texte proposé.

c Etude stylistique du texte de français moderne ou contemporain (6 points) :
L'étude peut être orientée par un libellé qui en précise l'objet. Elle peut porter, par exemple, sur un fait de style précisément signalé aux candidats pour leur permettre d'en conduire l'analyse méthodique (formes et enjeux), ou sur un marquage global (relevant des registres ou de contraintes génériques).

B - EPREUVES D'ADMISSION

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

Durée de la préparation: trois heures; durée de l'épreuve: une heure (exposé: quarante minutes ; entretien: vingt minutes) ; coefficient 3.
L'épreuve porte sur un texte de langue française. Elle consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire référée aux programmes des classes de collège ou de lycée.
La méthode d'explication est laissée au choix du candidat. La présentation de la

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

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

Première partie : exposé (présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)
L'épreuve permet au candidat de montrer :
- sa culture littéraire, linguistique et professionnelle ;
- sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;
- sa réflexion sur l'histoire et les finalités de cette discipline et sur ses relations avec les autres disciplines.

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

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes.)
Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

BILANS STATISTIQUES

Bilan de l'admissibilité

Concours **EBE** **CAPES EXTERNE**

Section / option : **0202E** **LETTRES MODERNES**

Nombre de candidats inscrits : 2832

Nombre de candidats non éliminés : 1460 Soit : 51.55 % 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 : 1139 Soit : 78.01 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0059.37 *(soit une moyenne de : 09.89 / 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 0068.22 *(soit une moyenne de : 11.37 / 20)*

Rappel

Nombre de postes : 1 000

Barre d'admissibilité : 0042.00 *(soit un total de : 07.00* / 20)

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

Bilan de l'admissibilité

Concours **EBF** **CAFEP CAPES-PRIVE**

Section / option : **0202E** **LETTRES MODERNES**

Nombre de candidats inscrits : 626

Nombre de candidats non éliminés : 335 Soit : 53.51 % 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 : 238 Soit : 71.04 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0054.63 *(soit une moyenne de : 09.11 / 20)*

Moyenne des candidats admissibles : 0065.02 *(soit une moyenne de : 10.84 / 20)*

Rappel

Nombre de postes : 110

Barre d'admissibilité : 0042.00 *(soit un total de : 07.00 / 20)*

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

Bilan de l'admission

Concours **EBE** **CAPES EXTERNE**

Section / option : **0202E** **LETTRES MODERNES**

Nombre de candidats admissibles :	1155			
Nombre de candidats non éliminés :	1102	Soit :	95.41	% 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 :	999	Soit :	90.65	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0			
Nombre de candidats admis à titre étranger :	1	Soit :	00.09	% des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés :	127.67	*(soit une moyenne de :*	*10.64*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0133.67	*(soit une moyenne de :*	*11.14*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		*(soit une moyenne de :*		*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	0103.50	*(soit une moyenne de :*	*08.63*	*/ 20*	*)*

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	59.06	*(soit une moyenne de :*	*09.84*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0062.81	*(soit une moyenne de :*	*10.47*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair		*(soit une moyenne de :*		*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	0058.50	*(soit une moyenne de :*	*09.75*	*/ 20*	*)*

Rappel

Nombre de postes :	1 000				
Barre de la liste principale :	85.80	*(soit un total de :*	*07.15*	*/ 20*	*)*
Barre de la liste complémentaire :		*(soit un total de :*		*/ 20*	*)*

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

Bilan de l'admission

Concours **EBF** **CAFEP CAPES-PRIVE**

Section / option : **0202E** **LETTRES MODERNES**

Nombre de candidats admissibles :	238			
Nombre de candidats non éliminés :	232	Soit :	97.48	% 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 :	110	Soit :	47.41	% 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 :	0125.42	*(soit une moyenne de :*	*10.45*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0154.46	*(soit une moyenne de :*	*12.87*	*/ 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 :	60.40	*(soit une moyenne de :*	*10.07*	*/ 20*	*)*
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0076.76	*(soit une moyenne de :*	*12.80*	*/ 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 : 110

Barre de la liste principale : 0124.35 *(soit un total de : 10.36 / 20)*

Barre de la liste complémentaire : *(soit un total de : / 20)*

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

SUJETS

CAPES LM 2013

EPREUVE DE COMPOSITION FRANÇAISE

« Un romancier (...) ne peut donc se délivrer du mensonge qu'en exploitant les ressources multiples du mensonge. (De cette origine – accession à la vérité par le détour du mensonge – l'œuvre tire ses contradictions et ses ambiguïtés.) Quand il donne au mensonge un corps et s'approprie son langage, ce ne peut être qu'à seule fin d'instituer un monde de vérité. Autrement dit encore, le langage romanesque n'assure sa fonction qu'en recourant aux moyens dont se sert le mensonge, et c'est même, paradoxalement, la seule fonction qu'il puisse accomplir en toute vérité. »

Louis-René des FORÊTS, *Voies et détours de la fiction*, Fata Morgana, 1985.

Vous commenterez et discuterez ces propos à partir d'analyses précises de textes romanesques.

CAPES LM 2013 : EPREUVE DE GRAMMAIRE

TEXTE I

La reine Guenièvre, convaincue d'adultère avec Lancelot, est conduite au bûcher.

1 Lors lieve li criz et la noise par la cité de Kamaalot et font si grant duel com se la reïne fust
2 leur mere. Cil cui il fu commandé a fere feu le firent si grant et si merveillex que tuit cil de la
3 cité le porent veoir. Li rois commande que l'en li amaint avant la reïne ; et ele vint moult
4 plorant, et ot vestue une robe de cendal[1] vermeill, cote et mantel. Si estoit si bele dame et si
5 avenanz qu'en tout le monde ne trovast l'en si bele ne si avenant de son aage. Quant li rois la
6 vit, si en ot si grant pitié qu'il ne la pot regarder, einz commande que l'en l'ost de devant lui
7 et que l'en en face ce que la cort esgarde[2] par le jugement ; et il la moinent maintenant hors
8 dou palés et la conduient tout contreval les rues.

La Mort le roi Artu, éd. J. Frappier, Droz/Minard, 1964, § 93, p. 122

Questions A - Histoire de la langue (7 points)

1. Traduction et lexicologie (3 points)

Traduisez le texte en français moderne du début du texte à « de son aage », l. 5.

Vous justifierez la traduction de *merveillex* (l. 2) en vous appuyant sur une étude lexicologique du mot.

2. Morphologie (2 points)

À partir des trois occurrences *plorant* (l. 4), *avenanz* et *avenant* (l. 5), étudiez les formes en *–ant* et exposez leur évolution jusqu'au français moderne.

3. Syntaxe (2 points)

Étudiez les emplois du subjonctif dans le texte.

---

[1] *cendal* : « étoffe de soie ».

[2] *esgarder* : « décider, fixer ».

CAPES LM 2013 : EPREUVE DE GRAMMAIRE

TEXTE II

Beaux et grands bâtiments d'éternelle structure,
Superbes de matière, et d'ouvrages divers,
Où le plus digne roi qui soit en l'univers
Aux miracles de l'art fait céder la nature ;

Beau parc, et beaux jardins, qui dans votre clôture
Avez toujours des fleurs, et des ombrages verts,
Non sans quelque démon qui défend aux hivers
D'en effacer jamais l'agréable peinture ;

Lieux qui donnez aux cœurs tant d'aimables désirs,
Bois, fontaines, canaux, si parmi vos plaisirs
Mon humeur est chagrine, et mon visage triste :

Ce n'est point qu'en effet vous n'ayez des appas,
Mais quoi que vous ayez, vous n'avez point Caliste[1],
Et moi je ne vois rien quand je ne la vois pas.

François de MALHERBE, *Œuvres*, 1630
(orthographe modernisée)

1. Caliste, vicomtesse d'Auchy.

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

1. Orthographe et morphologie (2 points)
Étudiez, du point de vue phonique et graphique, les marques du genre et du nombre dans le vers 1.

2. Lexicologie (2 points)
Étudiez *ouvrages* (v. 2) et *humeur* (v. 11).

3. Morphosyntaxe (3 points)
Étudiez les groupes prépositionnels dans les deux quatrains.

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

Vous ferez une étude stylistique de ce texte en insistant sur l'énonciation lyrique.

RAPPORTS

RAPPORT DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Alain Brunn

Le sujet proposé aux candidats pour la session de novembre 2013 du CAPES externe de lettres modernes portait sur le roman, et invitait ainsi les candidats à réfléchir sur un genre que sans doute ils connaissent bien ; pour autant, il ne s'agissait pas d'un sujet évident ni facile, car il ouvrait une réflexion sur ce qui, dans le roman, relève de la fiction, ce troisième terme qui n'est ni la vérité ni le mensonge ; mais c'est précisément à ses qualités de lecture et de nuance, d'écoute d'un sujet, comme à celles de culture originale et d'engagement sensible, de réflexion donc, que se manifeste un bon enseignant, qui n'est ni répétiteur ni propagateur d'un dogme.

Le sujet proposé était ainsi emprunté à Louis-René des Forêts, qui affirme dans *Voies et détours de la fiction* :

« Un romancier […] ne peut donc se délivrer du mensonge qu'en exploitant les ressources multiples du mensonge. (De cette origine – accession à la vérité par le détour du mensonge – l'œuvre tire ses contradictions et ses ambiguïtés.) Quand il donne au mensonge un corps et s'approprie son langage, ce ne peut être qu'à la seule fin d'instituer un monde de vérité. Autrement dit encore, le langage romanesque n'assure sa fonction qu'en recourant aux moyens dont se sert le mensonge, et c'est même, paradoxalement, la seule fonction qu'il puisse accomplir en toute vérité. » (*Voies et détours de la fiction*, Fata Morgana, 1985, p. 36-37)

Un mot tout d'abord pour expliquer la coupe : il s'agissait d'une digression, ouverte par le romancier au sujet des pouvoirs et de la fonction de l'écrivain : « Un romancier ne soutient de son autorité la cause de l'illusion que pour en faire la forme visible du vrai. Il ne peut donc se délivrer du mensonge… » Afin d'éviter la dispersion, seul le deuxième et long mouvement de la réflexion a donc été conservé : il s'agissait essentiellement de restreindre le champ d'une réflexion déjà bien propre à occuper les candidats au concours.

L'analyse de Louis-René des Forêts, d'abord publiée dans *Tel quel* (10, 1962), était ainsi l'occasion pour le jury de proposer à la sagacité des candidats un paradoxe – et même toute une série de paradoxes – mettant en cause la traditionnelle articulation de la vérité et du mensonge à l'œuvre dans le roman. L'idée était sans doute un peu surprenante, qui troublait l'ancien partage du vrai et du faux, et empruntée elle-même à un auteur surprenant, peu connu du grand public : espérons que cela aura été l'occasion de faire naître la curiosité pour une œuvre belle et exigeante, et rappelons que la connaissance de cet auteur ou de son travail n'était en rien nécessaire pour appréhender ce sujet – la dissertation de lettres du CAPES n'est pas une dissertation sur programme ; en outre, si la connaissance du *Bavard* pouvait être utile à la réflexion, celle des théories d'Aragon sur le « mentir vrai » pouvait l'être tout autant, mais aucune des deux n'était nécessaire (le corrigé proposé évitera ainsi de fonder son analyse sur l'une ou l'autre référence, non qu'elles soient impertinentes mais bien pour rappeler qu'il n'est pas de passage obligé dans une dissertation). Par le biais de reformulations ajustant sans cesse l'idée jusqu'à l'approcher au plus près, l'auteur d'*Ostinato* proposait de faire du genre romanesque le lieu d'un renversement du rapport logique entre vérité et mensonge, pour affirmer que le second y rejoint paradoxalement la première ; au-delà de la dimension esthétique de l'idée, il s'agissait ainsi de comprendre ce qui se disait là, d'interroger la nature et la profondeur de cette vérité qui passe par le mensonge seulement. Avant d'entrer plus avant dans l'analyse de cette idée et de proposer une

dissertation qui traite ce sujet – plus précisément qui, tout en se pliant aux exigences formelles et intellectuelles de l'exercice, constitue moins l'équivalent d'un travail mené en six heures et sans document, qu'une tentative de cartographier les problèmes posés par ce sujet –, qu'il nous soit permis quelques observations de principe et de méthode visant à aider les futurs candidats dans leur travail sur ce délicat exercice de la dissertation littéraire.

À la lecture des copies, il semble d'abord important de rappeler quelques vérités (que l'on espère sans mensonges) liées tant aux études de Lettres qu'au métier même d'enseignant. On aura été surpris de constater les flottements qui semblent exister, pour de nombreux candidats, quant aux catégories qui organisent la discipline, et tout particulièrement à l'intérieur d'un archigenre du récit faussement assimilé au roman. Est-il vraiment besoin de rappeler que le roman se définit par la fiction, et qu'à ce titre il se distingue des écritures intimes (les *Confessions* de Rousseau, pas plus que ses *Rêveries*, ne sont un roman, comme le *Journal* d'Anne Franck ne l'est pas, ou le *Si c'est un homme* de Primo Lévi) ? Le roman est sans doute un genre accueillant : pour autant, il ne saurait prétendre contenir tout ce qui n'est ni théâtre, ni poésie, et donc pas davantage les *Essais* de Montaigne ou les *Caractères* de La Bruyère. Ces flottements étaient évidemment dangereux pour traiter précisément un sujet qui invitait à réfléchir sur les passages de la vérité au mensonge : si l'on confond par exemple l'autobiographie et le roman, comment comprendre le partage de la réalité et de la fiction ? Et si les *Mémoires d'outre-tombe* tiennent parfois de l'invention mythique plus que du scrupule autobiographique, rien ne permet de les annexer au roman, pas plus qu'*Enfance* de Nathalie Sarraute : on tentera plus loin de montrer qu'au contraire, une catégorisation exacte du roman, du roman autobiographique, de l'autobiographie et de l'autofiction, quand bien même leurs clauses théoriques sont régulièrement débattues, peut servir à mieux comprendre le propos de Louis-René des Forêts ; c'est à l'expresse condition que ces différents genres soient soigneusement définis. De la même façon, le lyrisme ni la littérature d'idées n'entretiennent un rapport direct et immédiat avec le roman, ou avec l'autobiographie, et il ne va donc vraiment pas de soi de faire intervenir le Pascal des *Provinciales* ou le du Bellay des *Regrets*.

Deux remarques découlent de ces flottements génériques. Tout d'abord, rappelons que le CAPES est un concours d'enseignement de la langue et de la littérature française et que pas plus que la grammaire, la littérature et son histoire ne peuvent s'enseigner sans des définitions claires et précises des différents genres qui la composent (on souhaiterait la même exigence aussi pour les mouvements littéraires, trop souvent ramenés à de vagues clichés) : les futurs candidats auront donc à cœur de s'assurer une bonne maîtrise de ces définitions fondamentales. Ensuite, se pose par là la question du corpus considéré : la réussite de l'exercice passe ainsi par le choix d'exemples pertinents, dont dépend la pertinence même de la dissertation. Or deux reproches peuvent être faits, au-delà même des erreurs et flottements que l'on vient de relever, à certains corpus avancés par les moins convaincantes des copies. Le premier consisterait dans la reprise de corpus d'exemples fournis par un manuel ou un corrigé : des flots entiers de copies choisissent ainsi de paresseusement couler dans le même lit, au risque souvent de ne pas vraiment se confronter au sujet proposé. Rappelons que, si le correcteur est sensible au sérieux de la préparation ainsi manifesté, il ne peut qu'être dubitatif sur la capacité dont témoigne une telle prudence à se faire l'inventeur de son propre savoir – car c'est bien de cela qu'il s'agira dès lors que les candidats deviendront des

enseignants. La dissertation doit être le lieu, déjà, de manifester son autonomie intellectuelle et cela passe tant dans le propos tenu que dans le choix des exemples. Le second reproche tient à la présence, dans ce corpus, d'exemples dont l'hétérogénéité n'est jamais signalée comme telle : de futurs enseignants de lettres doivent être conscients des positions relatives qu'occupent, dans cette immense bibliothèque qu'est la littérature, des ouvrages aussi différents que *La Comédie humaine* ou *Harry Potter*, *La Divine Comédie* ou *Le Seigneur des anneaux*. Si la question de la valeur de l'œuvre n'est pas ici nécessairement en jeu (car après tout, chacun dans son genre, les quatre textes évoqués peuvent bien être considérés comme des chefs-d'œuvre), reste à situer ces ouvrages les uns par rapport aux autres et à expliquer comment ils prennent place dans un vaste système littéraire qu'il s'agira aussi de pouvoir expliquer aux élèves. Plus encore, le seul critère du plaisir subjectif ne peut pleinement suffire pour élire telle œuvre ou tel auteur comme exemple dissertatif ; aussi sera-t-on prudent avant de mentionner des textes comme *Jamais sans ma fille* ou *Twilight*, des écrivains comme Frédéric Beigbeder ou Anna Gavalda ; que l'on n'y lise nulle hostilité du jury à la littérature contemporaine, comme en témoignera la proposition de dissertation, mais bien le souci de distinguer des auteurs sur d'autres critères que le seul divertissement – on s'en méfiera d'autant plus lorsque ces textes se voient opposés comme lieux de plaisir à des textes canoniques, de Balzac à Lafayette, apparemment voués à la pensée, c'est-à-dire, toujours apparemment, à l'ennui : comment considérer des candidats dont les préjugés semblent contredire la curiosité et l'appétence intellectuelles qui définissent la fonction à laquelle ils aspirent ? Il ne s'agit pas de défendre un canon intangible et éternel, voué à l'admiration présupposée des candidats : la littérature est une chose vivante, qu'il s'agit de défendre comme telle ; mais c'est à condition de ne pas privilégier des auteurs qui s'imposent moins par leur complexité, leur beauté ou leur profondeur que par leur tirage et peut-être la satisfaction immédiate et sans trouble qu'ils peuvent procurer. Défendre la littérature contemporaine, c'est aussi en maintenir l'exigence et l'ambition.

Une dernière remarque de principe semble appelée par la lecture des copies. Elle renvoie à ce qui a fait sans doute le caractère le plus vertigineux du sujet, la réflexion qu'il proposait aux candidats sur l'idée de vérité en littérature et plus particulièrement dans le roman. Si ce ne sont pas des copies philosophiques qui étaient attendues, le jury n'a pu qu'être sensible aux copies affrontant cette idée dans sa complexité et sa difficulté, et au contraire déçu par celles qui se sont contentées d'approximations sommaires plutôt que de poser le problème. Comment évaluer une copie qui, fût-ce par panique, en arrive faute d'une définition exigeante de la vérité à écrire que ce qui manque aux *Bienveillantes* de Jonathan Littell, c'est l'opinion des victimes, comme si tous les points de vue se valaient, comme si la vérité était affaire indifférente d'opinions ? Un enseignant, même de littérature !, ne peut renoncer à l'exigence d'une vérité plus intelligemment, plus ambitieusement définie. C'est le même souci qui doit conduire à un soin scrupuleux dans les références mentionnées parfois avec trop de désinvolture, ce qui conduit à des erreurs fâcheuses, que ce soit dans l'attribution d'une œuvre ou dans un résumé bien trop inexact : le travail sur les livres, une connaissance de première main des ouvrages fondamentaux de l'histoire littéraire française ne sont en rien un luxe déplacé et ostentatoire que devrait se refuser le candidat au concours. Il n'est pas non plus hors de propos de s'appuyer sur une connaissance de la critique littéraire : le jury n'en sera pas outré, bien au contraire, dès lors que là aussi la mobilisation de telles références repose sur une connaissance de première main de ces grandes

œuvres qui, de Rousset et Starobinski à Genette et Charles, ont fait considérablement avancer la réflexion sur ce qu'est la littérature, sur ce qu'elle fait et peut. Cela suppose de ne pas la réduire à de schématiques raccourcis, mais bien d'en conserver la subtilité et les nuances.

Il nous reste à rappeler quelques éléments que, sans doute dans l'anxiété du concours, certains candidats perdent de vue, éléments de méthode très généraux qui ne visent pas à figer l'exercice dans une rhétorique ou un canon autoritaire, mais seulement à rappeler qu'au-delà des règles formelles dont l'application semble parfois seulement mécanique, la dissertation littéraire renvoie à une réflexion organisée, c'est-à-dire à une logique : c'est bien le respect de cette logique qui donne à l'exercice son sens et son intérêt. C'est en revenant brièvement sur certaines règles qui font cette logique que nous voudrions conclure ces premières remarques, car un rapport n'est pas le lieu d'un exposé systématique et complet ni un traité de méthodologie.

Tout d'abord, il importe de rappeler que l'écoute du sujet proposé reste la première condition de réussite de l'exercice, et qu'inversement une prise en compte cosmétique du sujet, destinée à maquiller médiocrement le recyclage d'un travail préalable maladroitement décalqué, ne permet pas au candidat de satisfaire aux exigences du concours. C'est bien un dialogue avec le sujet, avec les entrées qu'il propose, avec le problème qu'il pose, qu'il s'agit d'ouvrir dans le cadre de la dissertation. Aussi est-ce ce sujet qu'il faut déployer dans l'introduction : on sera attentif à cet égard à ne pas confondre l'analyse de la citation avec un examen stylistique ou un commentaire grammatical ou lexical ; ce sont ses idées qu'il faut discuter, et il importe de ne pas confondre les notes préparatoires du brouillon avec la rédaction de l'introduction : relever un champ lexical, ou même commenter le ton du sujet, ne constitue jamais un argument très pertinent ; et cela peut même être dangereux, dès lors que cela conduit les candidats à porter sur la citation proposée à leur sagacité un jugement moral : considérer le point de vue de Louis-René des Forêts comme péremptoire est tout à fait hors de propos et inefficace pour l'écouter. Rappelons qu'un sujet n'est jamais une opinion : c'est une proposition, parfois même une thèse, dont la profondeur appelle la réflexion, c'est-à-dire la méditation et la discussion ; s'il est proposé, c'est qu'il comporte une intéressante dimension de vérité : c'est dans cette perspective seulement qu'il est discutable ; que l'esprit critique des candidats ne se trompe pas d'objet !

Il est également impossible de satisfaire aux exigences de l'exercice dès lors que l'on se contente de réciter un corrigé sur un thème approchant ou que l'on déroule des éléments relatifs à l'histoire du genre. La dissertation de lettres n'est ni une dissertation philosophique, ni une dissertation d'histoire ; elle ne trouve sa rationalité ni dans l'examen de principes généraux, ni dans la succession d'indications générales ; elle n'est ni un contrôle de connaissances, ni un travail de spéculation théorique. Aussi est-il nécessaire, nous finirons par là ce bref rappel, de développer les exemples, de les détailler, en citant les textes éventuellement, en tout cas en précisant ce que l'on veut évoquer d'eux, donc en les analysant scrupuleusement. La littérature s'occupe du particulier, de *chats jaunes* disait Barthes dans le fameux article qu'il consacra à la *Vie de Rancé* de Chateaubriand : c'est aussi cette chair, cette épaisseur de la littérature qu'échouent souvent à prendre en charge les résumés et les *digests*, qu'il s'agit de manifester dans une copie. Cela suppose, là encore, la fréquentation directe et approfondie des textes

littéraires susceptibles de laisser passer ces félins : mais, sans elle, quel sens y a-t-il au juste à vouloir devenir professeur de lettres modernes ?

Ces éléments généraux évoqués, il est temps désormais d'envisager plus précisément le sujet à travers une proposition de dissertation qui vise surtout à montrer quelles pistes de réflexion ouvrait ce sujet, sur quels types d'analyses on pouvait fonder une réponse aux problèmes qu'il soulevait, comment l'on pouvait construire une réflexion susceptible d'entrer avec lui dans ce dialogue qui est l'espace propre de la dissertation.

Proposition de corrigé de la composition française.

C'est sur une stupéfiante image que se ferme *La Recherche de l'absolu* de Balzac : Balthazar, le savant qui a perdu sa vie à rechercher l'absolu, agonise sur un lit à côté duquel son gendre, Emmanuel, lit le journal. Lorsqu'un article rapporte « un procès relatif à la vente qu'un célèbre mathématicien polonais avait faite de l'Absolu », le jeune homme a beau baisser la voix et réserver à sa femme la nouvelle, il ne peut empêcher « le moribond » d'entendre et de « cri[er] d'une voix éclatante le fameux mot d'Archimède : EURÊKA (j'ai trouvé) » avant de mourir. Le mot, véritable talisman, dit à la fois la présence d'une vérité longtemps attendue et son absence par l'énigme de cette nomination grecque sans glose : quelle vérité, au juste, se comprend dans cette rencontre du roman et du journal, de la fiction et de l'Histoire ? Le genre du roman, dans son hasardeuse inutilité – que l'on songe à la condamnation par Paul Valéry de cette « marquise » qui « sortit à cinq heures » –, semble ainsi déchiré entre la vanité d'un discours qui ne peut prétendre à la vérité qu'atteignent l'histoire, la philosophie ou la science, mais qui ne semble pas pouvoir se résigner pour autant à se détourner d'elle. Le paradoxe est même plus précis encore, si l'on en croit la proposition de Louis-René des Forêts qui affirme dans *Voies et détours de la fiction* : « Un romancier […] ne peut donc se délivrer du mensonge qu'en exploitant les ressources multiples du mensonge. (De cette origine – accession à la vérité par le détour du mensonge – l'œuvre tire ses contradictions et ses ambiguïtés.) Quand il donne au mensonge un corps et s'approprie son langage, ce ne peut être qu'à la seule fin d'instituer un monde de vérité. Autrement dit encore, le langage romanesque n'assure sa fonction qu'en recourant aux moyens dont se sert le mensonge, et c'est même, paradoxalement, la seule fonction qu'il puisse accomplir en toute vérité. » (*Voies et détours de la fiction*, Fata Morgana, 1985, p. 36-37). Dans cette courte définition de l'œuvre romanesque, l'auteur du *Bavard* va de paradoxe en paradoxe, déplaçant sans cesse la « vérité » et le « mensonge » pour penser le roman en termes de philosophie, et presque de morale, renouvelant par trois fois un paradoxe qui affirme à la fois la nocivité d'un mensonge dont il faut « se délivrer » et son indispensable usage pour atteindre à « la vérité » : il est ce par quoi le roman prend « langage » et « corps », autrement dit le matériau même non seulement d'une invention narrative, mais encore d'une vérité romanesque – d'une vérité romanesque présente dans cette « seule » invention romanesque. Il n'y va pas, ainsi, d'une simple évocation de l'imagination romanesque, mais d'une réflexion sur les enjeux du genre et presque d'une axiologie : le terme de « mensonge », qui engage celui de « vérité », fonde la légitimité du roman sur cette vérité qu'au

contraire une réflexion organisée sur la seule « fiction » aurait neutralisée. Le roman apparaît ainsi comme duplice, puisqu'il raconte pour tromper, mais que cette tromperie à son tour se renverse en une vérité qui n'aurait pas d'autre lieu que ce mensonge : l'univers romanesque apparaît alors à la fois comme exploration des « ressources multiples du mensonge » et « institution d'un monde de vérité », c'est-à-dire comme une énonciation à la fois inexacte et exacte, qui ne fait du mensonge son lieu propre que pour renverser ce mensonge en son contraire même. En quoi peut-on alors considérer que le roman dit la vérité (et quelle vérité) grâce au mensonge (et quel mensonge) ? Comment donc comprendre que le roman soit intrinsèquement lié au mensonge plus encore qu'à la fiction et pourquoi au fond le penser ainsi en termes moraux et philosophiques plutôt que poétiques ou esthétiques ? Pour le dire plus simplement, jusqu'à quel point le roman peut-il « se délivrer » du « mensonge », et à quelle vérité exactement peut-il atteindre ? La réflexion de Louis-René des Forêts amène ainsi à définir les enjeux du genre par excellence peut-être de la fiction dans ce qui est d'ordinaire son risque et son épreuve. Les mensonges apparaissent d'abord comme un moyen d'atteindre une vérité poursuivie comme fin. Il faut cependant tenter de saisir les raisons pour lesquelles le mensonge n'est pas simplement un moyen parmi d'autres, mais le moyen essentiel de cette quête romanesque, et ainsi comprendre dans quelle mesure le roman peut être vrai en mettant en place une paradoxale vérité du mensonge. Celle-ci s'éclaire alors vraiment dans un monde qui n'a pas d'autre vérité que d'être fait, lui aussi, de mensonges et de fictions : c'est alors de l'illusion de la vérité que le roman viserait à délivrer.

*

* *

Considérer avec Louis-René des Forêts qu'il faut que le romancier « se délivre du mensonge » pour « accé[der] à la vérité », « seule fin » du mensonge, c'est tenter de délivrer le romancier de sa mauvaise conscience en l'absolvant de toute tromperie. Les mensonges romanesques seraient ainsi les moyens d'une vérité poursuivie comme unique légitimité du roman. Si, de cet enjeu heuristique qui dépasse la vraisemblance pour faire de la fiction un mode de connaissance du vrai, nombre de romanciers ont pu s'autoriser, y trouvant même une définition de leur tâche, il faut encore comprendre quelle est cette vérité dite et incarnée par ce « langage » et ce « corps » de mensonge.

1. Délivrer le roman du mensonge : la mauvaise conscience du romancier

Que la fiction tienne du mensonge, le discours qui condamne le genre le sait bien : le paradoxe consiste pour des Forêts à renverser le procès pour faire de l'acte d'accusation le centre de sa défense. Sans remonter à la condamnation platonicienne de la poésie qui ment au sujet de vérités qu'il convient au contraire d'établir clairement pour fonder la cité et « contrôler les fabricateurs d'histoire » (*République*, II, 377b, trad. G. Leroux, GF-Flammarion, 2002), il faut constater la force d'un reproche qui court à travers l'histoire du genre, de conserve avec celui d'immoralisme et de lubricité : ainsi André de Rivaudeau évoque dans *Aman, de la perfidie* (1566) « les *Amadis, Tristans* et autres de même farine » comme « livres indignes et pernicieux », c'est-à-dire « ou inutiles, ou indoctes, ou déshonnêtes »,

quand François de Belleforest considère « le récit des romans » comme de simples « folies » éloignées des livres « sérieux et véritables » dans l'*Histoire des Neuf Rois Charles* (1568). Pierre Nicole pourra encore, dans *Les Imaginaires et les Visionnaires, ou Lettres sur l'Hérésie imaginaire* (1667), faire du « faiseur de roman », au même titre que le « poète de théâtre », « un empoisonneur public, non des corps, mais des âmes des fidèles, qui se doit regarder comme coupable d'une infinité d'homicides spirituels, ou qu'il a causés en effet, ou qu'il a pu causer par ses écrits pernicieux ». Une telle condamnation participe de l'intérieur à l'histoire de l'écriture des romans et fournit à certains de ses modèles les plus illustres sa chair et son énergie, des « corps » et une action : Don Quichotte que « curiosité » et « extravagance » conduisent à sacrifier ses biens « pour acheter des livres de chevalerie à lire », commence une errance sans fin ; Madame Bovary qui meurt avec un « affreux goût d'encre » dans la bouche, dans cette « bouche, qui s'était ouverte pour le mensonge, qui avait gémi d'orgueil et crié dans la luxure » – « mensonge », « orgueil » et « luxure » qu'ont flattés ses lectures romanesques de jeunesse et tout ce temps passé à se « graiss[er] les mains à cette poussière des vieux cabinets de lecture ». La cause semble entendue : le roman, fiction séduisante, est mensonge en cela qu'il éloignerait du monde, en cela qu'il préfèrerait l'illusion au réel ; là où « la vérité est l'âme de l'histoire, la vraisemblance est l'âme de la poésie » note Dubos, dans ses *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture* (1719). La vraisemblance apparaîtrait ainsi comme le piège tendu aux lecteurs de romans, qui la confondent avec la vérité et tentent ainsi de l'incarner dans leur vie. C'est en effet bien l'écart entre la vraisemblance et la vérité qui a longtemps servi à blâmer le roman, et l'on comprend à cet égard que des Forêts éloigne la notion, comme aussi celle de fiction, pour inscrire sa réflexion sous le signe de l'opposition entre « vérité » et « mensonge », façon d'affronter plus directement le reproche, mais aussi de le contredire paradoxalement. L'âge classique, dans les éléments de poétique qu'il élabore pour comprendre le roman, s'était au contraire intéressé au vraisemblable qu'il avait même défini non seulement comme critère d'évaluation de l'œuvre romanesque, mais même comme forme romanesque de la vérité : c'est en tout cas ce qu'invite à penser Marmontel lorsqu'il affirme que « de quelque manière que les faits soient fondés, rien ne les dispense d'être vraisemblables, dès qu'ils sont employés dans l'intérieur de l'action » dans les *Éléments de littérature* (1787). La capacité du roman à se faire passer pour vrai, en ce sens minimal qui consiste à imiter le réel, à en épouser la forme extérieure, se voit ainsi mise au centre d'une esthétique qui consiste à donner l'image la plus acceptable possible de l'objet représenté : on est dans une compréhension de la vérité comme *adaequatio* de la fable avec la forme extérieure de l'action des hommes ; mais quel est au juste le « monde de vérité » qu'« institu[e] », dans une telle perspective, le travail du romancier ?

Menteur, bonimenteur, conteur, le romancier trouve bien dans la tromperie l'intégralité de ses moyens puisque son travail consiste alors à produire l'illusion du lecteur. Il n'est pas d'autre réalisme, dès lors, qu'un illusionnisme, pas de « Réalistes de talent » qui ne doivent plutôt s'appeler des « Illusionnistes », si l'on en croit les célèbres affirmations de Maupassant dans la « préface » de *Pierre et Jean* (1888) : « Faire vrai consiste donc à donner l'illusion complète du vrai, suivant la logique ordinaire des faits, et non à les transcrire servilement dans le pêle-mêle de leur succession. » La technique romanesque noue alors sa réflexion à la question des

« effets de réel » analysés par Barthes (« L'Effet de réel », *Communications*, n° 11, 1968), qui rabat la gratuité fonctionnelle des composantes du récit sur leur capacité à fonder un « nouveau vraisemblable » au temps de « la désintégration du signe » ; mais peut-être sa proposition poursuit-elle en fait les conseils techniques prodigués par Diderot, contre le mauvais romancier, « le conteur historiqu[e] », ce « menteur plat et froid » dans *Deux amis de Bourbonne* (1770) : pour parvenir à « vous tromper », il faut « parsem[er] son récit de petites circonstances si liées à la chose, de traits si simples, si naturels, et toutefois si difficiles à imaginer, que vous serez forcé de vous dire en vous-même : Ma foi, cela est vrai : on n'invente pas ces choses-là ». Ainsi « la vérité de la nature couvrira le prestige de l'art ; et [le romancier] satisfera à deux conditions qui semblent contradictoires, d'être en même temps historien et poëte, véridique et menteur ». L'histoire du genre romanesque a ainsi souvent été décrite sous le signe d'une sophistication progressive des moyens mis en œuvre pour « instituer » ce « monde » illusoire où se « fait » le « vrai » du roman : rien ne le montre mieux sans doute que les formes revêtues par lui au cours des XVIIe et XVIIIe siècles, où la vraisemblance en vient progressivement à informer non seulement les énoncés, mais encore les énonciations romanesques à travers la forme de ces romans à la première personne, romans épistolaires ou romans mémoires. La longue controverse autour de l'authenticité des *Lettres portugaises* rend visible cette prétention de l'œuvre romanesque à confondre sa vraisemblance avec une vérité factuelle, et Saint-Simon en témoigne qui identifie l'amant prétendu par l'œuvre à un homme de chair et d'os, Chamilly, dans ses *Mémoires* : le personnage mime si bien le vrai qu'il semble devoir exister comme cette « religieuse qu'il y avait connue et qui était devenue folle de lui ». La *Vie de Marianne* de Marivaux met en scène, dans les premières lignes du livre qui vont de l'avertissement au début de la première partie, ce pacte romanesque qui ne conçoit d'autre vraisemblance que la vérité : « Comme on pourrait soupçonner cette histoire-ci d'avoir été faite exprès pour amuser le public », affirme l'avertissement, « je crois devoir avertir que je la tiens moi-même d'un ami qui l'a réellement trouvée, comme il le dit ci-après […]. Ce qui est de vrai, c'est que si c'était une histoire simplement imaginée, il y a toute apparence qu'elle n'aurait pas la forme qu'elle a. » Ces derniers mots mettent en scène cette identification de l'apparence à la réalité, avant que les premiers mots du récit n'apprennent « au public » comment l'histoire fut « trouvée » : dans une « maison de campagne » récemment achetée, des travaux d'aménagement font apparaître « dans une armoire pratiquée dans l'enfoncement d'un mur […] un manuscrit en plusieurs cahiers contenant l'histoire qu'on va lire, et le tout d'une écriture de femme ». On sait le prodigieux succès d'une telle formule, et pour longtemps encore, d'*Adolphe* à *La Nausée*, en passant par le *Manuscrit trouvé à Saragosse*. Le mensonge romanesque tient alors à une vraisemblance qui ne définit pas seulement la lisibilité de l'intrigue mobilisée, mais encore le statut même du récit qui en est donné. Ainsi, en basculant de l'énoncé à l'énonciation, la vraisemblance en vient à s'identifier à une vérité apparemment mieux capable de répondre à la curiosité du lecteur. Répondant au désir de fiction des hommes, si l'on fait avec Pascal Quignard l'hypothèse que nous sommes « une espèce asservie au récit » (« La déprogrammation de la littérature », dans *Écrits de l'éphémère*, Galilée, 2005), le roman serait particulièrement à même d'y satisfaire en raison de sa vraisemblance, parce qu'autrement dit, il serait le plus trompeur des mensonges, celui qui entre tous se ferait oublier et c'est bien en cela qu'il serait « mensonge » plutôt que fiction.

Reste alors à examiner cette forme vraie du mensonge qu'est la vraisemblance, non plus seulement en tant qu'elle est la condition de l'adhésion du lecteur au récit, mais pour comprendre le type de vérité qu'au juste elle institue : qu'advient-il de ce monde énoncé dans la vraisemblance et qui par là peut prétendre à la vérité ? Dans quelle mesure le passage est-il envisageable du *mythos* au *logos*, de la « simple histoire » à « l'histoire vraie » ? (Northop Frye, *L'Écriture profane*, Circé, 1998) Le premier écart entre la représentation et le monde, entre le mensonge des mots et la présence des choses consiste dans la disproportion de l'un (fini) et de l'autre (infinie) : le roman est un ensemble borné quand le monde n'a pas de fin que l'on puisse saisir. Le second écart sépare ce qui est de ce que l'on invente. La vraisemblance consiste dès lors en une représentation choisie du monde, qui à la fois sélectionne (*Son Excellence Eugène Rougon* rapporte certains moments d'une vie) et invente (les mots « Eugène Rougon » ne renvoient pas à un individu historique comme le font les mots « Eugène Rouher »). C'est précisément cette représentation choisie et la part d'illusion et de mensonge qu'elle recouvre qui instituent une vérité sans cela jamais lisible, de deux façons différentes. Tout d'abord, conformément à l'hypothèse formulée par Aristote dans sa *Poétique* à propos du fait que tout dispositif mimétique provoque du plaisir, même lorsqu'il représente « des choses dont la vue nous est pénible dans la réalité » (trad. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Seuil, 1980, 48b), le roman rend le réel observable (le déployant dans la distance de la *mimèsis*, le faisant apparaître sous la forme des « images les plus soignées », il satisfait le plaisir de reconnaissance présent chez l'homme) : les spectacles les plus éprouvants peuvent être lus, bien davantage qu'ils ne peuvent être vécus. Ainsi des dernières lignes du chapitre sept de *Son Excellence Eugène Rougon* et le retour de chasse qu'elles narrent : « Et, en bas, les chiens achevaient leurs os. Ils se coulaient furieusement les uns sous les autres, pour arriver au milieu du tas. C'était une nappe d'échines mouvantes, les blanches, les noires, se poussant, s'allongeant, s'étalant comme une mare vivante, dans un ronflement vorace. Les mâchoires se hâtaient, mangeaient vite, avec la fièvre de tout manger. De courtes querelles se terminaient par un hurlement. Un gros braque, une bête superbe, fâché d'être trop au bord, recula et s'élança d'un bond au milieu de la bande. Il fit son trou, il but un lambeau des entrailles du cerf. » Mais, non content de le rendre observable, il le rend aussi compréhensible : ne pouvant être rabattu sur de la référence historique (puisque ce n'est pas de l'histoire, mais du roman) ni sur du concept (puisque ce n'est pas de la philosophie, mais du roman), le choix de raconter telle ou telle chose promet une autre « vérité » ; c'est la fonction de « symbolisation du réel » qu'évoque Émile Zola qui écrit dans une lettre où sont précisément mobilisés les concepts de vérité et de mensonge pour réfléchir au travail de la fiction : « Nous mentons tous plus ou moins, mais quelle est la mécanique et la mentalité de notre mensonge ? Or – c'est ici que je m'abuse peut-être – je crois encore que je mens pour mon compte dans le sens de la vérité. J'ai l'hypertrophie du détail vrai, le saut dans les étoiles sur le tremplin de l'observation exacte. La vérité monte d'un coup d'aile jusqu'au symbole » (Lettre à Henry Céard du 22 mars 1885). Le braque cruel vient ainsi rendre sensible la cruauté d'un régime qui n'hésite pas à verser le sang de la manière la plus cruelle, de politiques qui n'hésitent pas à écraser ceux qui leur résistent. Une leçon surgit de la fable.

Ainsi, le mensonge romanesque produit de l'intelligible en rendant visible et en attachant du sens à ce qui est vu. Et, à mieux observer l'idée de vraisemblance telle que l'analysent les poétiques classiques, c'est bien une telle forme d'intelligence

qu'elle recouvrait déjà. N'imitant pas le simulacre des choses, mais la vérité de la belle nature, « non telle qu'elle est en elle-même, mais telle qu'elle peut être, et qu'on peut la concevoir par l'esprit », selon l'expression de l'abbé Batteux dans *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* (1746), la vraisemblance dépasse le particulier et l'imparfait de l'avéré pour révéler le vrai transcendant, dans « le plus haut degré de perfection ». Une telle définition permet de comprendre le fonctionnement de textes romanesques en régime esthétique d'« éloignement », pour reprendre une catégorie dont les travaux de Thomas Pavel ont montré la productivité (*L'Art de l'éloignement*, Gallimard, 1996) : la vraisemblance renvoie dans cette mesure à une vérité idéale et peut rendre compte de dispositifs romanesques que l'on considère souvent *a posteriori* comme fondamentalement irréalistes. *L'Astrée*, d'Honoré d'Urfé, a beau faire dialoguer des bergers « comme pourraient faire les courtisans les plus adroits, au lieu que les personnes champêtres sont ordinairement grossières et stupides », selon la critique de Charles Sorel (*La Bibliothèque française*, 1664), le texte n'en relèverait dès lors pas moins d'une vraisemblance plus profonde, celle qui code à travers les aventures d'Astrée et de Céladon une exploration de l'amour tel qu'il peut et doit être. La querelle qui se noue alors autour de *La Princesse de Clèves*, à la fin du siècle, permet *a contrario* de préciser les choses : si l'aveu de la princesse stupéfie le public, si se pose la question de sa vraisemblance, c'est qu'il est « une action sans maxime » (Gérard Genette, « Vraisemblance et motivation », *Figures II*, Seuil, 1969), c'est qu'il ne joue pas le rôle assigné au roman de clarifier le monde en en révélant les règles et les principes, quelque fictifs que soient les personnages et la fable qu'il mettait en place. Le roman vraisemblable institue donc un monde mensonger, mais capable de manifester, par la logique qui le dirige, la vérité des principes qui ordonnent le monde véritable : le mensonge serait dans le vocabulaire plutôt que dans la grammaire du récit. Supérieure au vrai du monde qui entoure le lecteur, la vraisemblance déplace la définition de la vérité : elle ne se borne en effet pas à une adéquation au réel, à une conformité de l'ordre des mots avec l'ordre des choses ; au contraire, les œuvres romanesques vraisemblables affirment une vérité relevant de l'*alètheia*, d'un dévoilement, d'une révélation de la vérité. C'est la logique de la mise en récit – le lecteur peut percevoir cette logique à travers l'organisation des maximes qui programment ce récit, si l'on en croit l'analyse de Gérard Genette – qui se trouve alors chargée de manifester la part de vérité à l'œuvre dans un récit irréductible à l'Histoire. De ce point de vue, la distance entre le roman zolien et le roman lafayettien tiendrait moins à son protocole qu'à ce que ce protocole vise à révéler, le roman naturaliste s'affrontant à une vérité historique et politique là où le roman classique viserait une réalité psychologique et anthropologique : et peut-être le roman pastoral d'Urfé pourrait-il lui encore être lu avec un tel protocole, tout éloigné qu'il soit de la vraisemblance classique proposée par les nouvelles historiques et galantes. De là cette forme de permanence de la forme romanesque, cette « machine inventée par l'homme pour l'appréhension du réel dans sa complexité », que souligne Aragon dans la préface qu'il donne aux *Cloches de Bâle* : « Prétendre que c'en est fini ou que cela va en finir du roman, c'est vouloir considérer la réalité humaine comme fixée, immuable. Il y aura toujours des romans parce que la vie des hommes changera toujours, et qu'elle exigera donc des hommes à venir qu'ils s'expliquent ces changements, car c'est une nécessité impérieuse pour l'homme de faire le point dans un monde toujours variant, de comprendre la loi de cette variation » Et c'est bien, souligne le romancier, dans cette part d'invention que se joue l'intelligence produite par le roman : « L'extraordinaire du roman, c'est que pour

comprendre le réel objectif, il invente d'inventer. Ce qui est *menti* dans le roman libère l'écrivain, lui permet de montrer le réel dans sa nudité. Ce qui est menti dans le roman est l'ombre sans quoi vous ne verriez pas la lumière. Ce qui est menti dans le roman sert de *substratum* à la vérité. » Le mensonge romanesque apparaît bien comme le « corps » de la vérité, sa forme sensible, son substrat : les cris des chiens du roman de Zola font entendre la violence muette de l'histoire politique du Second Empire ; ils sont, pour le dire avec les concepts proposés par Northop Frye à la suite de Wallace Stevens, la part d'« imagination » capable de manifester la « réalité » : la vérité du roman vraisemblable tiendrait alors dans cette capacité à prêter le « corps » et le « langage » du mensonge à une vérité sans cela abstraite, c'est-à-dire invisible et muette.

Ainsi le mensonge sert-il bien de moyen à une vérité poursuivie comme fin, comme si sa part de fiction, cette *mimèsis* délestée du réel, permettait d'en produire une représentation habitée par le sens : une vérité, donc, prise en charge dans ce « corps » menteur, dans ce « langage » trompeur. Pour autant, il n'est pas sûr qu'une telle lecture de la proposition de Louis-René des Forêts rende complètement compte de la vérité à l'œuvre dans le roman et de la capacité de ce dernier à « délivrer » du mensonge, non seulement le romancier, mais bien le roman tout entier – car il faut bien, pour que la vérité soit entendue, que le mensonge soit désigné comme un mensonge ; il faut bien que le roman « se délivre » lui aussi du mensonge. Peut-on dès lors concevoir non plus seulement un roman qui dise la vérité, mais un roman qui soit vrai ? Pour atteindre la vérité, il faut alors penser la part de vérité déjà à l'œuvre dans les mensonges employés : les mensonges mis en œuvre peuvent en effet être vrais, à condition de dire leur vérité de mensonge, d'avouer (de confesser ?) qu'ils sont des mensonges. Autrement dit, il ne s'agit plus de nier la fiction mais bien au contraire de l'affirmer comme telle. Le roman devient vrai en s'assumant comme genre du mensonge ; par là, en disant sa vérité, il dépasserait le mensonge lui-même.

2. Délivrer la fiction de la fausseté : la mauvaise conscience du roman

Aussi le roman le mieux capable d'atteindre la vérité est-il peut-être, paradoxalement, le plus artificiel. Tel serait en fait le vrai statut à donner à la vraisemblance que de servir d'indice codé de fictionnalité, plutôt que de prétendre à la transparence de l'authenticité. C'est précisément cette idée qui semble à l'œuvre dans les préfaces romanesques du XVIIIe siècle, comme le montre l'étude de Jan Herman, Mladen Kozul et Nathalie Kremer, *Le Roman véritable : stratégies préfacielles au XVIIIe siècle* (Oxford, Voltaire foundation, 2008), contre l'hypothèse de Georges May d'un roman classique où la vraisemblance pouvait se rabattre sur le réalisme et où il se serait ainsi agi d'abuser le lecteur (*Le Dilemme du roman au XVIIIe siècle*, PUF, 1963). Contre le « système axiologique de la poétique classique », ces romans s'inscrivent « dans le nouveau contexte axiologique du doute (vrai ou faux) ». Il ne s'agit ainsi plus de nier la fiction, mais de la dénier pour mieux l'affirmer, pour la rendre sensible et présente, en un paradoxe du « roman véritable » qui dépasse le mensonge romanesque, comme si s'avouant dans une certaine mesure comme mensonge, le roman pouvait y gagner une autre vérité : de là les dispositifs

complexes que l'on peut trouver, comme le double péritexte contradictoire des *Liaisons dangereuses* où l'éditeur affirme le roman, quand le rédacteur soutient la cause de la correspondance authentique ; l'incertitude du lecteur semble alors valider la double hypothèse qui permet à la fois de n'être pas trompé (on sait que c'est un roman), et de lire comme si on l'était (on le lit comme si c'était vrai) ; le lecteur peut jouer à être la dupe du texte sans l'être vraiment ; le mensonge redoublé de l'éditeur et du rédacteur, masques de la narration, conduit ainsi à une conscience de la fiction qui est peut-être le plus haut degré de vérité du mensonge. Dans cette seconde interprétation, le dispositif qui règle le statut de *La Vie de Marianne* n'aurait pas pour fonction de renforcer aux yeux du lecteur l'authenticité du roman-mémoires : il s'agirait au contraire paradoxalement de faire oublier que c'est un mensonge – par le récit conduit – tout en ne laissant pas ignorer que c'est un mensonge – parce que ce récit préalable qui permet d'entrer dans la fiction, le récit de la découverte du manuscrit, est déjà trop romanesque. Se poursuit ainsi le transfert d'une vérité l'autre : ce que révèle en effet la *Vie de Marianne*, comme l'observe l'avertissement de la seconde partie (1734), ce n'est pas la vérité de cette vie, mais celle des observations, des « réflexions » que permet cette vie ; ce ne sont pas ses aventures, c'est le point de vue qu'elle délivre sur le monde, elle « dont la vie est un tissu d'événements qui lui ont donné une certaine connaissance du cœur et du caractère des hommes ». La vérité à l'œuvre dans le roman, ce n'est alors plus l'*adaequatio* des mots aux choses, le fait que « Marianne » renvoie à un individu historique, ou les actions qu'elle relate à des événements avérés (et tout cela, la dénégation romanesque en dit la vérité de mensonge) : c'est l'*alètheia* qui révèle les mécanismes profonds d'une société observée avec le regard d'un moraliste, qui révèle qu'« il y a des gens dont la vanité se mêle de tout ce qu'ils font, même de leur lecture » – quel que soit le mensonge de la voix qui affirme cette vérité : non plus maximes à visée universelle établies pour fonder le récit comme dans la nouvelle classique qu'analyse Genette, mais affirmations entées sur cette position de parole, sur ce lieu de discours qu'invente le mensonge biographique du personnage. Ces œuvres romanesques peuvent ainsi « instituer un monde de vérité », dans la mesure même où leur entreprise dénonce le mensonge qu'elles mettent en place, au moment même où elles le mettent en place. Fontenelle déjà affirme, dans *De l'origine des fables* (1724), cette possibilité d'un roman complètement vrai car complètement artificiel : « les fables des Grecs n'étaient pas comme nos romans qu'on nous donne pour ce qu'ils sont, et non pas pour des histoires ». Une certaine tradition romanesque apparaît alors comme la colonne vertébrale du genre, qui assume et dénonce le mensonge sur lequel il repose, des romans où s'expérimente une première personne déjà indice de fiction plus que moyen de vraisemblance, comme le notait René Démoris (*Le Roman à la première personne*, 1975), via le laboratoire de *Jacques le fataliste*, jusqu'au dispositif spéculaire des *Faux-monnayeurs* chez Gide ou des *Fruits d'or* chez Sarraute.

Aussi bien tout roman semble-t-il voué en même temps à fonder une poétique contradictoire de la vérité et du mensonge, de l'artifice maintenu et de l'artifice désigné comme tel, parce que toute narration peut prétendre à être une mise en forme du monde. Tel est en tout cas ce que comprend le narrateur de *La Recherche du temps perdu* lorsque, lassé par le travail de Bergotte, il le remplace par un de ses plus jeunes rivaux. Comparant cette expérience des variations du goût à celle qui put retarder la réception d'un Renoir, il note : « Et voici que le monde (qui n'a pas été

créé une fois, mais aussi souvent qu'un artiste original est survenu) nous apparaît entièrement différent de l'ancien, mais parfaitement clair. » L'invention romanesque apparaîtrait alors, à l'image de la peinture, semblable à cette carte évoquée par Borges dans une de ses fictions, « qui avait le Format de l'Empire et qui coïncidait avec lui, point par point » (« De la rigueur de la science », *Histoire universelle de l'infamie/Histoire de l'éternité*, 10/18, 1994). La destinée de Madame Bovary tiendrait alors au fait d'avoir voulu explorer cette carte, d'avoir lu le monde à travers la carte toute entière comme avant elle d'autres lecteurs de romans : le cardinal de Retz raconte, dans ses *Mémoires*, que la farouche inimitié entre lui et le duc de La Rochefoucauld vient du fait que ce dernier l'avait entendu dire au marquis de Noirmoutier, qui croyait rejouer pendant la Fronde le siège de Marcilly : « Vous avez raison, lui répondis-je, Mme de Longueville est aussi belle que Galathée ; mais […] M. de La Rochefoucauld […] n'est pas si honnête homme que Lindamor. » De *L'Astrée* à *Madame Bovary*, des Belles-Lettres à la littérature, le roman aurait maintenu une même prétention à mettre en forme l'univers, à proposer à partir de l'ordre de la narration un ordre possible du monde, à se présenter comme le supplément de sens qui sépare les choses des mots, le réel de la vérité. Telle pourrait en tout cas être une leçon de la magistrale étude de Paul Ricœur, *Temps et récit* : le « monde des œuvres » n'est pas autre chose, pour le lecteur, que « la proposition d'un monde susceptible d'être habité », favorisant en lui une « intelligence narrative » attachée à tous les visages du roman. La force de la formule romantique, si l'on en croit les analyses de Jacques Rancière dans *La Parole muette*, aura alors été de passer d'un régime d'imitation à un régime d'expression, c'est-à-dire de montrer un monde qui parle plutôt que de borner l'espace narratif au statut de décor d'une action humaine. Ainsi, à l'explicit de *Quatre-vingt treize*, Hugo n'hésite pas à faire dialoguer la prison monarchique et la guillotine révolutionnaire, l'oppression du passé et la violence du présent : « Dans la terre fatale avait germé l'arbre sinistre. De cette terre, arrosée de tant de sueurs, de tant de larmes, de tant de sang, de cette terre où avaient été creusées tant de fosses, tant de tombes, tant de cavernes, tant d'embûches, de cette terre où avaient pourri toutes les espèces de morts faits par toutes les espèces de tyrannies, de cette terre superposée à tant d'abîmes, et où avaient été enfouis tant de forfaits, semences affreuses, de cette terre profonde, était sortie, au jour marqué, cette inconnue, cette vengeresse, cette féroce machine porte-glaive, et 93 avait dit au vieux monde : "Me voilà". Et la guillotine avait le droit de dire au donjon : "Je suis ta fille." Et en même temps le donjon, car ces choses fatales vivent d'une vie obscure, se sentait tué par elle. » C'est la logique narrative, la logique du récit qui vient alors donner un sens, une forme au monde : la confrontation des personnages, Cimourdain, le prêtre devenu révolutionnaire inflexible, et Gauvain, l'aristocrate conquis aux idées généreuses de la République, leur tragique condamnation par l'histoire prennent sens à l'intérieur d'un récit du monde structuré par cette violence qui parle à travers les objets eux-mêmes.

C'est dire alors qu'à l'horizon du genre romanesque apparaît une exigence de vérité qui peut-être ne se borne plus à n'être qu'une fin visée par un mensonge, mais qui pourrait bien tenter de se faire entendre dans la fiction elle-même : dans *Quatre-vingt treize*, si Cimourdain ou Gauvain relèvent de cette logique de sélection et de symbolisation qui définissait la vraisemblance et lui permettait de distribuer le mensonge vers les moyens et la vérité dans les fins, il n'est pas sûr que ce « donjon » et cette « guillotine » soient du même ordre : le fait qu'ils s'animent et trouvent une voix dans le récit, en rendant manifeste la fiction dont ils participent, les

délivre déjà du mensonge en explicitant leur nature ; ils sont, en ce sens, un mensonge assumé, qui clarifie le statut du texte. Mais c'est alors un pas supplémentaire que l'on est tenté de franchir en se déplaçant vers une frontière du roman, en cette case pas tout à fait aveugle que l'on pourrait nommer roman vrai : en ce point l'hypothèse de Louis-René des Forêts s'effondrerait, mais l'ambition de « se délivrer du mensonge » serait complètement réalisée. Ce geste étonnant et pour tout dire vertigineux ouvrirait la possibilité pour la fiction, cet entre-deux, de se penser directement du côté de la vérité plutôt que du mensonge. Telle est la possibilité ouverte par la *Nadja* d'André Breton, œuvre située en-dehors des frontières génériques étroites, mais lourde de conséquence pour les possibilités du genre : « Je persiste à réclamer les noms, à ne m'intéresser qu'aux livres qu'on laisse battants comme des portes, et desquels on n'a pas à chercher la clef » : contre la « littérature psychologique à affabulation romanesque », contre une conception du roman qui triche et truque, qui s'affirme dans l'arbitraire inconséquent de l'invention – se dénonçât-elle elle-même –, le pape du surréalisme exige la transparence : « Pour moi, je continuerai à habiter ma maison de verre, où l'on peut voir à toute heure qui vient me rendre visite, où tout ce qui est suspendu aux plafonds et aux murs tient comme par enchantement, où je repose la nuit sur un lit de verre aux draps de verre, où "qui je suis" m'apparaîtra tôt ou tard gravé dans le diamant ». Il s'agit alors, contre la proposition de Louis-René des Forêts, de maintenir une vérité jusqu'au bout, sans masque, contre la charlatanerie des « empiriques du roman qui prétendent mettre en scène des personnages distincts d'eux-mêmes et les campent physiquement, moralement, à leur manière ». C'est par là un autre continent qui surgit, une autre histoire du genre qui surgit, où se radicalise le jeu déjà ancien du roman avec l'(auto)biographie, de *René* à *La Recherche du temps perdu*, sous le patronage peut-être de Rousseau, rabattant l'écart qui sépare encore chez lui le pôle romanesque du pôle autobiographique, celui des romans vrais : ainsi Truman Capote offre-t-il un « roman de non-fiction » (« *non fiction novel* ») avec *De sang froid* en 1966, qui permet au roman de s'emparer du discours journalistique en s'appropriant un fait-divers découvert dans le *New York Times* du 16 novembre 1959 (mais la distance avec le travail mené par Flaubert est-il alors de degré ou de qualité ? Y a-t-il vraiment plus de « vérité » établie en gardant les noms de Perry Smith et de Dick Hickock qu'en transformant « Delamarre » en « Bovary » ? De quelle vérité l'onomastique est-elle le nom ?) : les remerciements qui ouvrent le livre fonctionnent à cet égard comme un pacte de non-fiction qui garantissent au « récit véridique » de ne pas céder à l'affabulation, de préserver jusqu'au bout la présence d'un événement passé. Mais c'est aussi alors une certaine autofiction, celle qui assigne la fiction à l'auteur lui-même, qui pourrait se présenter comme le déplacement de la proposition de Louis-René des Forêts, comme un discours romanesque qui « peut se délivrer du mensonge » en le faisant sans le détour, sans les ruses du mensonge, mais par l'affirmation paradoxale d'un pacte qui affirme en même temps l'identité de l'auteur, du narrateur et du personnage, et le caractère fictif du texte mobilisé : ainsi de *Mes parents* où « Hervé Guibert », en 1986, mobilise sa vie (une vie attestée aussi par l'œuvre photographique), la vie de ses parents, en racontant sur le même plan, et de la même façon, des scènes d'une banalité qui fait signe vers la vérité, et des visions, parfois des rêves, d'un caractère illogique qui fait signe vers le mensonge, comme l'image finale d'un « bateau », barré par « un squelette », « un chapelet en écharpe » ; avec Breton, contre des Forêts, une telle démarche affirmerait la nécessité de dépasser l'opposition entre fiction et non-fiction, entre autobiographie et discours romanesque, pour faire échapper le roman aux masques qui dissimulent, en

prétendant l'identifier, le « qui je suis » de l'écrivain, et peut-être de son lecteur, pour faire échapper le roman à ce qui constituait peut-être son mensonge, son échec le plus grand. Mais dans quelle mesure s'agit-il encore du roman ? Ne peut-on pas penser à la fois la vérité et le mensonge du genre, en échappant à l'alternative de la fictionnalité et de l'authenticité, de l'artificialité exhibée et du refus de toute invention, du roman spéculaire et de l'autofiction : en considérant, autrement dit, le roman au-delà de ses marges ?

La question posée par la proposition de Louis-René des Forêts est ainsi celle des limites posées à la vérité : est-il possible, rigoureusement et au-delà du paradoxe, de dire la vérité par le mensonge ? Pour « délivrer » le roman du « mensonge » (et que l'expression puisse évoquer la prière chrétienne de « délivrer du mal » n'est pas indifférent), il semble qu'il faille au minimum contraindre le roman à dénoncer son caractère de fiction en l'exhibant, et peut-être même à s'écarter de tout mensonge, de faire servir la vérité seule à la fiction qu'il construit, jusqu'à troubler considérablement le partage du vrai et du menti. C'est alors une autre compréhension de cette « fonction » de vérité donnée au roman, de cette « institution » d'un monde de vérité, de cette possibilité de « se délivrer du mensonge » qui apparaît : le roman, genre de la fiction, révèlerait la part de fiction vraiment à l'œuvre dans le monde, le fait que, du monde, on n'entende peut-être que les fictions – ou le mensonge.

3. Délivrer le monde de la vérité : la mauvaise conscience de la pensée

Que trouve-t-on, en effet, au bout d'une fiction vraie, au terme d'un désir, pour le roman, de se faire histoire, ou « biographie » ? Rien d'autre, sans doute, qu'à nouveau la fiction – la possibilité promise par Breton ou Capote restant bien étroite. C'est en tout cas ce qui apparaît à lire précisément un de ces romans qui revendiquent le droit de déborder les frontières traditionnelles du genre, le *Rolling Stones, une biographie* de François Bon (Fayard, 2002). L'ouvrage s'ouvre par un « préalable » où s'affirme l'identité profonde du roman et de la biographie : la seconde « absorbe et la technique et la puissance de mythe » du premier pour se construire, et c'est d'autant plus son devoir lorsqu'elle s'occupe de héros qui sont aussi à leur façon des « romanciers de leur propre histoire ». Le livre de François Bon s'offre alors comme le lieu où se rencontrent des fictions individuelles – quelques musiciens dont l'itinéraire peut intéresser, par le jeu même qu'il institue entre existence vécue et parcours fantasmé – et une fiction collective, celle qui a animé ce « morceau d'histoire du monde qui forcément est le nôtre, puisqu'ils courent encore et heureusement » : « Le roman, c'est le livre que constituent à distance cette masse considérable de faits publics mineurs, de photographies de hasards, quand peut-être ce qui aurait compté à dire et à photographier n'a pas été sauvé, et qu'eux-mêmes désormais se protégeaient bien trop pour avoir seulement désir de démêler ou comprendre ». Au terme de la vérité programmée par le projet biographique, c'est ainsi encore de la fiction qui apparaît, celle d'existences perdues dans leurs légendes, celle de la croyance des autres en ces légendes : c'est aussi, c'est d'abord cette histoire-là que prend en charge le roman de François Bon. Si le roman peut ainsi prétendre à être le genre où s'« institu[e] un monde de vérité », lors même qu'il mobilise le « corps » et le « langage » du mensonge, lors même donc

qu'il assume d'être un discours mensonger, c'est donc parce qu'il manifeste le fait que la seule vérité du monde est d'être composé de fictions, et bien souvent de fictions qui ne s'avouent pas pour telles – c'est-à-dire de mensonges. Telle serait une leçon que le roman pourrait alors tirer de l'autofiction. Selon Chloé Delaume, praticienne autant que théoricienne de ce geste qui « tricot[e] la fiction et l'autobiographie », la valeur d'un tel travail tient au fait qu'il est un lieu de résistance à un monde tout entier composé de fictions, et d'abord donc parce qu'il permet de comprendre la vérité fictionnelle du monde : « je répète : fictions collectives », écrit-elle dans *La Règle du je* (Puf, 2010), « Familiales, culturelles, religieuses, institutionnelles, sociales, économiques, politiques, médiatiques : je me refuse aux fables qui saturent le réel. […] L'autofiction, une piste. Une forme littéraire parfaitement subjective, où le Je se libère des fictions imposées, s'écrivant dans sa langue et chantant par sa plaie ». Dans une telle perspective, le roman pourrait être mensonger et véridique dans la mesure où il montrerait cette fabrique mondaine du mensonge ; le roman le plus réaliste ne serait pas autre chose qu'un roman du mensonge. De tous les personnages des *Rougon-Macquart*, l'Aristide Saccard de *L'Argent* (1891) par excellence manifeste l'appartenance du discours économique à ces fictions qui ordonnent le monde, à ces mensonges qui se donnent comme la vérité du monde. Car le roman n'est finalement pas autre chose que l'exploration du « surchauffement mensonger de toute la machine, au milieu des souscriptions fictives », de la façon dont le financier est un faiseur de fictions : « À larges traits, avec sa parole ardente qui transformait une affaire d'argent en un conte de poète, il expliqua les entreprises superbes, le succès certain et colossal », entraînant ceux qui l'écoutent « dans un conte merveilleux des Mille et Une Nuits ». *L'Argent* apparaît ainsi comme le roman des romans, la fiction (en laquelle on ne croit que par une décision consciente, une « *willing suspension of disbelief* » pour reprendre la célèbre expression de Coleridge dans la *Biographia Literaria* [1817] : ici, la fiction de Saccard) qui clarifie la façon dont se fabriquent les fictions (en lesquelles on croit parce qu'on ignore qu'elles ne sont que fictions : ici, la fiction de l'argent). Le propre du roman serait alors de faire résonner les fictions du monde, des discours qui prétendent l'informer et le définir, en manifestant leur dimension fictive : *Moins que zéro*, de Brett Easton Ellis (1985), manifeste ainsi la façon dont les vies des personnages sont hantées par les paroles des chansons populaires, par les discours commerciaux, entre radio et panneaux publicitaires, sans qu'aucune vérité soit jamais révélée au-delà de cet espace de fiction où ils conduisent leur vie. La vérité que met alors en place le romancier est finalement celle qui dépasse l'hypothèse d'une *adaequatio* entre les mots et les choses, en leur préférant la recherche d'une adéquation des mots et des mots, du récit et des légendes, comme pour finalement révéler le fait que l'*adaequatio* est impossible parce que les choses échappent et qu'au bout du récit, il n'y a encore que des mots. Une telle conception de la vérité définirait peut-être un point de rencontre pour la psychanalyse et la littérature, si l'on en croit la proposition de Jean-Yves Tadié dans *Le Lac inconnu. Entre Proust et Freud* (Gallimard, 2012) : « Pour les deux auteurs, tout est dans l'interprétation du langage ». Le travail du roman, comme celui du psychanalyste, tient alors dans cette capacité à explorer le verbe, à en sonder l'épaisseur propre.

Le roman peut dès lors être défini comme un art fondamentalement sceptique, qui peut bien comme Louis-René des Forêts promettre la vérité – mais sans que cette promesse puisse jamais déboucher sur aucune institution. Le récit, s'il semble informer le monde, ne le fera jamais d'une façon dogmatique, imposant des mots

univoques à un monde qu'il s'agirait de dominer : comme le note Barthes dans les *Essais critiques*, il n'y a avec la littérature que « système sémantique très particulier, dont la fin est de mettre "du sens" dans le monde, mais non pas "un sens" » : ni vraiment insignifiante ni vraiment signifiante, elle est « du sens *suspendu* », la déclaration d'un « signifiant » mais la déception d'un « signifié ». La fable de Couillatris, placée par Rabelais en conclusion de sa préface au *Quart Livre*, peut avertir de cette équivoque du sens. Le bûcheron Couillatris, désespéré d'avoir « perdu sa cognée », se lamente : Jupiter, étonné de sa douleur, demande conseil à Priape (dieu équivoque s'il en est), pour comprendre les causes de ce désespoir. Le dieu concupiscent explique alors : « cette diction Coingnée est equivocque à plusieurs choses. Elle signifie un certain instrument, par le service duquel est fendu & couppé boys. Signifie aussi (au moins iadis signifioit) la femelle bien à poinct & souvent gimbretiletolletée. Et veidz que tout bon compaignon appelloit sa guarse fille de ioye, ma Coingnée. Car avecques cestuy ferrement (cela disoit exhibent son coingnouoir dodrental) ilz leurs coingnent si fierement & d'audace leurs emmanchouoirs, qu'elles restent exemptes d'une paour epidemiale entre le sexe feminin. » Toute la question est de savoir « quelle espèce de coingnée demande ce criart Couillatris ». Le récit récompense alors la modestie de Couillatris qui, « merdigues », décline la proposition d'une hache d'or et d'une hache d'argent pour garder sa cognée, en lui offrant les trois ; à l'inverse, ceux qui s'inspirant de lui tentent de mettre la main sur une fortune en mettant plus dans la « coingnée » qu'il y était se font couper la tête. La fable pourrait servir de leçon de lecture : il faut sans cesse revenir aux mots équivoques du récit, sans prétendre qu'il y ait dans ces mots équivoques plus que ce qu'ils sont : c'est alors seulement que l'or et l'argent pourront venir, sans qu'on y perde la tête. Ce qu'enseignerait alors le roman, c'est une possible déprise de l'idée de vérité, de la prétention à la vérité : c'est par là renoncer aussi à l'illusion qu'a le lecteur d'exister à soi seul, comme une vérité. Tel serait l'effet de l'ouverture ironique du *Noé* de Jean Giono (1947) : « Je prononce d'abord la formule d'exorcisme moderne : *Les héros de ce roman appartiennent à la fiction romanesque, et toute ressemblance avec des contemporains vivants ou morts est entièrement fortuite ; également toute similitude de noms propres.* Rien n'est vrai. Même pas moi ; ni les miens ; ni mes amis. Tout est faux. » Mais une telle fausseté n'est-elle pas le prix à payer – ou le gain obtenu – lorsque l'on s'aventure dans tout espace de fiction ? P. D. James, dans *Une certaine justice*, comme dans tous ses romans policiers, dispose au seuil du récit un pareil avertissement, mais c'est là aussi la ligne de partage entre fiction et réalité qui se trouble : « tous les personnages sont fictifs » ; preuve en est que « seule l'imagination trop ardente d'un auteur de romans policiers aurait pu concevoir qu'un membre de l'Honorable Société du Middle Temple nourrît des pensées peu charitables envers un autre membre » : la faiblesse de l'argument place bien le lecteur dans l'espace de la fiction, qui suspend en lui toute créance – y compris vis-à-vis de son existence et des jugements qu'il peut tenter de porter sur le monde ; le lecteur est emporté dans un espace où il n'a plus à juger du vrai et du faux (fût-ce dans l'univers d'un roman de détective), où il apprend qu'il peut lire en-dehors des jugements de vérité et de fausseté.

Aussi bien, pour reprendre et déformer l'expression de Coleridge, la lecture de roman est-elle suspension de toute crédulité, expérience de l'ironie. Le narrateur, au début du *Petit Toutou* de Jean Galli de Bibiena (1746), souligne l'arbitraire de sa comtesse (et non de sa marquise), « la Comtesse de *** , que nous nommerons Hortense, pour la commodité de l'histoire et pour d'autres bonnes raisons » : les

« bonnes raisons » jamais explicitées de l'onomastique ne sont alors rien d'autre que la convention de crédulité sans quoi il n'y a pas récit, sans quoi il n'y a pas vie (on peut songer au récit de Descartes inférant l'existence de ses semblables de leurs chapeaux et de leurs manteaux dans la seconde des *Méditations métaphysiques*), le fait que l'illusion du *il y a* qui fait croire au monde est fondamentalement la même chose que l'illusion du *il était une fois* – et peut-être le récit ne configure-t-il le temps, comme le veut Ricœur, que parce qu'il sollicite du lecteur la même adhésion, la même espèce d'adhésion, aussi futile et aussi sérieuse, que celle qui fait adhérer le sujet au monde dans lequel il vit. Telle était déjà la leçon tirée par Maupassant dans la « préface » de *Pierre et Jean* : « Quel enfantillage, d'ailleurs, de croire à la réalité puisque nous portons chacun la nôtre dans notre pensée et dans nos organes. […] Chacun de nous se fait donc simplement une illusion du monde, illusion poétique, sentimentale, joyeuse, mélancolique, sale ou lugubre suivant sa nature. Et l'écrivain n'a d'autre mission que de reproduire fidèlement cette illusion avec tous les procédés d'art qu'il a appris et dont il peut disposer. » Le domaine propre du roman, ce serait ainsi l'exploration de l'« illusion du monde », parce que c'est la vérité même de ce monde. De là le lien étroitement noué, des *Lettres portugaises* de Guilleragues aux *Tropismes* de Sarraute en passant par *La Recherche du temps perdu* de Proust, entre écriture romanesque et perception subjective du réel dans le roman français. Charge alors au romancier de faire percevoir au lecteur ce qui, dans cette perception, s'écarte d'un réel insaisissable, rendu sensible dans cet écart même qui le rend inaccessible. Peut-être est-ce cet espace que vient nommer, dans *Le Ravissement de Lol V. Stein*, la narratrice de Marguerite Duras : « J'aime à croire, comme je l'aime, que si Lol est silencieuse dans la vie c'est qu'elle a cru, l'espace d'un éclair, que ce mot pouvait exister. Faute de son existence, elle se tait. Ç'aurait été un mot-absence, un mot-trou, creusé en son centre d'un trou, de ce trou où tous les autres mots auraient été enterrés. On n'aurait pas pu le dire, mais on aurait pu le faire résonner ». Expérience du manque du mot, de l'inadéquation des mots et des choses, le roman permet au lecteur d'éprouver que le « langage » est mensonge, parce qu'il n'est jamais la chose, mais qu'aussi bien il est vérité, parce qu'il n'est pas sûr que la chose soit jamais. De là naît la possibilité, pour le roman, de survivre dans le temps : sa vérité ne s'épuise pas dans une vision du monde, parce qu'elle est l'expérience de la perte de ce monde – mais aussi bien cela qui console de cette perte, qui la rend acceptable et libère de la peur. C'est ainsi que l'on peut lire la véritable déclaration d'amour d'Aragon au roman dans la suite de la préface des *Cloches de Bâle*, présenté comme le véritable moyen d'apprivoiser une vérité sans cela terrifiante : « On ne se passera jamais du roman, pour cette raison que la vérité fera toujours peur, et que le mensonge romanesque est le seul moyen de tourner l'épouvante des ignorantins dans le domaine propre au romancier. Le roman, c'est la clef des chambres interdites de notre maison. » *Le Ravissement de Lol V. Stein*, qui rend acceptable l'affrontement de l'absence même de vérité et d'un « mot-absence » pour le dire, raconte cet apprivoisement, par le roman, de l'effroi qui naît parce que manque la vérité.

*
* *

En assignant au roman la tâche de « se délivrer du mensonge », en visant « une vérité » que sa fonction était d'atteindre paradoxalement par le « moyen du mensonge », Louis-René des Forêts conduit à fragiliser l'idée même de vérité en jeu

dans le travail romanesque : le roman ne peut pas atteindre la vérité parce qu'il semble témoigner du fait que personne ne peut l'atteindre. Le paradoxe, dans une telle perspective, se radicalise, et le genre apparaît bien comme saturé de « contradictions » et d'« ambiguïtés » : le roman est le genre de la vérité parce qu'il est le genre du mensonge, parce qu'il est le genre qui manifeste le fait que la vérité n'existe pas objectivement, que le réel ne peut être atteint hors de sa perception et donc peut-être hors du mensonge. Il peut moins « instituer un monde de vérité » que dévoiler le fait qu'un tel monde n'est pas possible, que la carte ne coïncidera jamais avec le territoire, les mots avec les choses. La réflexion sur le roman conduirait à l'envisager alors en termes moraux et philosophiques parce qu'il est une forme narrative de la valeur – de la valeur de la croyance prêtée au monde : l'aventure du roman (aventure toute intérieure de conduire au cœur du langage, plus encore que de la fiction, au lieu langagier où se forgent les fictions du monde) serait l'expérience d'un renoncement à la vérité, d'une annulation de la vérité prêtée au monde. Genre en cela fondamentalement critique, le roman est l'occasion de suspendre l'opposition du vrai et du menti pour proposer le possible, l'équivoque, l'incroyance et de quitter l'opposition duelle pour le bonheur du trio.

RAPPORT DE L'ÉTUDE GRAMMATICALE DE TEXTES DE LANGUE FRANÇAISE

Rapport présenté par Sylvie Bazin, Sandrine Hériché-Pradeau, Mathilde Vallespir, Trung Tran et Jean-François Sablayrolles

A – HISTOIRE DE LA LANGUE

1. Traduction et lexicologie : traduisez le texte en français moderne jusqu'à la ligne 5 (… *aage*). Vous justifierez la traduction de *merveillex* (l. 2) en vous appuyant sur une étude lexicologique du mot. (3 points)

Texte médiéval	Traduction proposée
Lors lieve li criz et la noise par la cité de Kamaalot et font si grant duel com se la reïne fust leur mere.	S'élevèrent alors à travers la cité de Kamaalot des cris et des rumeurs et les gens manifestèrent autant de chagrin que si la reine avait été leur mère.
Cil cui il fu commandé a fere feu le firent si grant et si merveillex que tuit cil de la cité le porent veoir.	Ceux à qui l'on avait ordonné de préparer le bûcher le firent si haut et si impressionnant que tous les habitants de la cité purent le voir.
Li rois commande que l'en li amaint avant la reïne ; et ele vint moult plorant, et ot vestue une robe de cendal vermeill, cote et mantel.	Le roi ordonna qu'on lui amenât la reine, qui vint tout en pleurs et vêtue d'un habit de soie rouge, tunique et manteau.
Si estoit si bele dame et si avenanz qu'en tout le monde ne trovast l'en si bele ne si avenant de son aage.	Elle était une dame si belle et plaisante que l'on n'aurait pu en trouver, nulle part dans le monde, de plus belle ni de plus plaisante de son âge.

Les omissions, les contre-sens, les faux-sens et les fautes de langue ont été sanctionnés, mais les correcteurs ont valorisé tous les efforts de reformulation. Le passage n'était pas très long, il comportait quatre phrases dont on pouvait attendre une traduction à la fois précise et correcte. Le texte comportait plusieurs difficultés qu'un entraînement régulier à la traduction permettait de surmonter. Ainsi, il fallait bien comprendre l'expression topique du début : *Lors lieve li criz et la noise* et l'accord du verbe avec le sujet le plus proche que n'autorise plus la syntaxe du français moderne. Le terme *noise* « bruit, clameur », qui a posé problème à certains candidats est un terme usuel en AF. Les traductions qui ont pris le parti de conserver le verbe au singulier grâce à un sujet unique comme : « une bruyante clameur » ont été acceptées. La traduction par le pronom personnel neutre « on » de la valeur générique de la 3e personne du pluriel *font*, tout à fait possible, était ici rendue malaisée par la suite de la phrase, où figure dans la proposition conjonctive à valeur comparative l'article possessif *leur* ; l'introduction d'un sujet pluriel, « les gens », ou encore « les habitants » était une solution habile.
L'adjectif *grant*, dans la 2e phrase, pouvait être conservé tel quel, mais aussi être plus nuancé et traduit par « haut » : le bûcher devient visible parce qu'il s'élève au-dessus des toits de la cité. *Cil* est un pronom démonstratif au CSP, terme d'appel de la relative qui suit ; la proposition dans son ensemble *Cil cui…* est sujet du verbe *firent*.

Dans la phrase suivante, le présent de l'indicatif *commande*, entouré de verbes au passé, devait être traduit par un passé simple, car le français moderne supporte plus difficilement le mélange des temps présent/passé que l'ancien français. Il fallait éviter de conserver le substantif féminin *robe*, d'autant que la *robe* qui renvoie à un habillement en général, à un vêtement, fait l'objet d'un éclaircissement grâce à l'apposition, *cote et mantel* (l. 4). Mais plutôt que de sanctionner la faute, qui a été assez systématique, le jury a préféré bonifier les bonnes traductions qui ont évité le calque.
L'adjectif au féminin *avenanz*, dans la dernière phrase, peut renvoyer aussi bien aux qualités physiques et morales de la reine au sens de « charmant, agréable, plaisant » qu'à l'idée qu'elle est comme il convient : « convenable, pleine de mérites ». La valeur d'irréel du passé du subjonctif imparfait *trovast* devait être rendue par le conditionnel passé. Le syntagme *de son aage* (l. 5), s'il peut être traduit par un calque, renvoie plus vraisemblablement à « époque, génération ».

Lexicologie : *merveillex*

1. **Identification et origine**

L'adjectif qualificatif *merveillex*, attribut du pronom personnel au CR *le*, représentant *feu*, est au CR masc. sing., mais cette forme est indifférenciée par rapport au CS, puisque la finale est en *-s* : *merveilleus*. La graphie *-x* renvoie à l'abréviation finale, usuelle chez les copistes, de *-us*.
L'adjectif *merveilleus*, attesté au début du XIIe siècle (vers 1100), est un dérivé du substantif féminin *merveille*, apparu au XIe siècle, qui provient de la forme *mirabilia*, neutre pluriel substantivé de l'adjectif du latin classique *mirabilis* : « admirable, merveilleux » ; « étonnant, singulier ». L'adjectif partage la racine *mir-* avec le v. déponent *mirari*, refait en **mirare* : « s'étonner, être surpris » ; « admirer ». La forme *mirabilia* n'est pas attestée en tant qu'adjectif substantivé en LC, mais en latin tardif où elle désigne des « monstruosités ; miracles naturels ».

2. **Sens en langue et sens contextuel**

L'adjectif *merveilleus* signifie de façon générale « étonnant, surprenant », en lien avec le sème principal de l'« étonnement » généralement lié à ce que l'on voit, d'où le sens de « étrange, extraordinaire ». Selon le substantif auquel il s'applique, il peut prendre des valeurs plus précises en ayant des connotations négatives : « violent, terrible, extrême » (XIe siècle) en parlant, par exemple, d'une bataille, d'un combat ; ou des connotations positives : « très grand, impressionnant » ; « excellent, magnifique » en évoquant, par exemple, un jardin, un arbre… Il existe aussi pour cet adjectif une valeur subjective, propre à l'ancien français : « étonné, frappé d'étonnement, de stupeur » (fin XIIe siècle).

L'adjectif a été traduit par « impressionnant », au sens de « très grand » en considérant qu'il redouble l'adjectif qui le précède et crée ainsi un binôme synonymique. Il pourrait aussi être traduit par « extraordinaire », ou encore par « étonnant, surprenant », en fonction de l'un des sèmes principaux du substantif féminin, *la merveille*, qui est celui de l'« étonnement ». L'adjectif *merveilleus* s'applique en effet à un objet, un phénomène, une nouvelle, en l'occurrence ici le bûcher, qui sont ressentis comme hors du commun.

3. Paradigmes morphologique et sémantique

Il réunit le substantif féminin *merveille* que l'on trouve employé aussi dans de nombreuses locutions : *avoir merveille* : « s'étonner » ; *tenir a merveille/ torner a merveille* ; *n'est merveille que/se* : « il n'est pas étonnant que/si » ; et un autre substantif féminin plus rare : *merveilleuseté* : « magnificience » ; le verbe construit absolument *soi esmerveiller/merveillier* : « se demander avec étonnement, s'étonner » ; les adverbes *merveilles* et *merveilleusement* (XIIe s.) qui signifient « étonnamment, admirablement, extraordinairement », mais qui peuvent aussi devenir des intensifs : « très, fort » ; l'adjectif *merveillable* (XIIIe s.) : « merveilleux, étonnant » et l'adverbe correspondant : *merveillablement.* Formés comme l'adjectif *merveilleus* sur la racine *mir-*, on trouve les adjectifs *mirab(i)le* : « admirable, merveilleux », et *miraculeus*.

4. Evolution

Comme le substantif *merveille* qui acquiert peu à peu un sens uniquement mélioratif, l'adjectif est employé avec une valeur presque toujours positive. Ainsi sera qualifié de *merveilleux* un inanimé qui provoque l'étonnement à cause de son caractère étrange et/ou extraordinaire. Conformément à ce sens proche du sens médiéval, l'adjectif a été substantivé au masculin avec une valeur de neutre (XVIIe siècle) : *le merveilleux*, pour désigner un genre littéraire, proche du fantastique, qui s'éloigne du cours ordinaire des choses et voit l'intervention d'êtres et de moyens surnaturels.

L'adjectif peut aussi s'appliquer à un animé ou à un inanimé qui suscitent l'étonnement et l'admiration en raison d'une qualité quelconque (beauté, grandeur, etc.). Il est alors synonyme de « admirable, extraordinaire », mais peut aussi avoir une valeur affaiblie de « agréable, séduisant ».

2. Morphologie (2 points) : à partir des trois occurrences *plorant* (l.4), *avenanz* et *avenant* (l. 5), étudiez les formes en -*ant* et exposez leur évolution jusqu'au français moderne.

Sous la dénomination de « formes en -*ant* », on regroupe en AF les formes dérivées du participe présent (*amans, amantem*) et du gérondif latins (prép. + *amando*). Suivant leur emploi, elles se déclinent ou non. On ne connaît donc pas en AF la distinction du FM entre un adjectif verbal variable (*un travail passionnant*), un participe présent invariable (*un sujet passionnant les lecteurs*) et un gérondif invariable, toujours précédé de la préposition *en* (à l'exception de la formule figée *à son corps défendant*), indiquant une circonstance de l'action. En AF, aucune distinction formelle n'est faite entre l'adjectif verbal et le participe présent qui s'accordent tous deux avec le terme auquel ils se rapportent. Le texte présente deux exemples de formes en -*ant* adjectives et un exemple de forme adverbiale ; pas d'exemple de forme en -*ant* participe présent au sens moderne.

I./ Les formes du texte

A. La forme en -*ant* adjectif : variable

Elle fonctionne comme un adjectif et peut être coordonnée à un adjectif qualificatif. Il s'agit ici des formes *avenanz* et *avenant*, formes en -*ant* de l'ancien verbe *avenir*

« convenir », coordonnées à l'adjectif qualificatif féminin *bele*, épithètes du substantif féminin singulier *dame* (*si bele dame et si avenanz*, *si bele ne si avenant*).
La forme en -*ant* se construit sur la base faible du verbe (*aven*-), suivie d'un suffixe (-*ant/anz*), elle se décline comme un adjectif du type *grant*, avec des formes féminines non marquées. Elle présente en AF la déclinaison suivante (en gras les formes présentes dans le texte) :

	Masculin	Féminin	Neutre
Cas sujet singulier	*avenanz*	***avenanz***	*avenant*
Cas régime singulier	*avenant*	***avenant***	*avenant*
Cas sujet pluriel	*avenant*	*avenanz*	
Cas régime pluriel	*avenanz*	*avenanz*	

Ce tableau pouvait être commenté. L'absence de formes marquées au féminin (à la différence des adjectifs du type (*bon/bone*) n'implique pas l'identité totale des paradigmes. En effet, au pluriel, l'opposition du CS et du CR caractérise le masculin, tandis que le féminin présente une seule forme de pluriel. La graphie finale -*z* reprend l'abréviation manuscrite correspondant à l'affriquée [ts], qui résulte de la rencontre entre le [t] final du radical et la marque désinentielle [s].

B. La forme en -*ant* adverbiale : invariable *ele vint moult **plorant*** (l. 3-4)

Le texte présente un exemple de la construction *venir* + forme en -*ant*, variante du tour *aler* + forme en -*ant*, qui peut être interprétée de façon diverse en AF, soit comme dans l'exemple, la forme en -*ant* exprime une modalité du mouvement (« vint en pleurant »), soit la périphrase indique l'aspect progressif, ou ne constitue qu'une variante expressive de la forme simple.

II./ Evolution

A. Des formes variables

Le libellé invitait les candidats à partir du système médiéval pour retracer son évolution. Le tableau qui suit (du latin à l'AF) n'était donc pas attendu ; il rassemble des éléments qui permettent de comprendre l'origine latine et l'évolution des différentes formes du latin en AF. Certaines copies en ont fait état au moins dans leur introduction.

Formation : du latin à l'AF

Les désinences remontent à celles des participes présents latins, qui avaient à l'origine un nominatif singulier en -*ans* pour les verbes en -*are* (*amans*) ou en -*ens*/-*iens* pour les autres types (*legens*/*veniens*) et un accusatif en -*antem* pour les verbes en -*are* (*amantem*) ou en -*entem* /-*ientem* pour les autres (*legentem/venientem*). Deux modifications ont affecté ces formes : d'une part, il y a généralisation de la terminaison des verbes du premier groupe à tous les verbes ; d'autre part, lorsqu'il y

a eu réfection des imparisyllabiques en parisyllabiques en latin impérial, le phénomène s'est également produit pour les participes dont le nominatif singulier a été refait sur le génitif. Pour le verbe *venire*, dont est dérivé le verbe *avenir*, les formes du participe présent sont les suivantes :
Nominatif singulier : *veniens* → **venientis* → **venantis*
Accusatif singulier : *venientem* → **venantem*
Autre modification conforme à l'évolution générale des substantifs et adjectifs latins, au nominatif pluriel masculin la forme primitive en *-es* a cédé la place à une forme en *-*i.*
Les participes présents se déclinaient comme les adjectifs de la deuxième classe des adjectifs latins qui ne distinguaient pas les genres masculin et féminin ; seul le neutre présentait une désinence différente : *fortis* masculin ou féminin vs *forte* neutre. Comme dans l'ensemble du système nominal, la réduction des cas latins s'est faite au bénéfice du nominatif (à l'origine du cas sujet de l'AF) et de l'accusatif (à l'origine du CR de l'AF). L'évolution du système désinentiel a cependant rétabli en AF une distinction au CSP en opposant le masculin *avenant* et le féminin *avenanz*.

	Masculin	Féminin	Neutre
Nominatif singulier > CSS	*-*antis*	*-*antis*	*-*ante*
Accusatif singulier > CRS	*-*antem*	*-*antem*	*-*ante*
Nominatif pluriel > CSP	*-*antes* → *-*anti*	*-*antes*	
Accusatif pluriel> CRP	*-*antes*	*-*antes*	

1. Du point de vue morphologique, le MF voit l'apparition de plus en plus répandue de formes féminines analogiques des adjectifs à féminin en *-e* pour le participe présent et l'adjectif verbal (*avenante, avenantes*), comme pour tous les adjectifs à féminin sans *-e* (apparition des formes *forte*, *verte*, *grande*, etc. qui concurrencent les formes *fort*, *vert* et *grant* avant de les faire disparaître). Ces formes ont existé dès les premiers textes, mais sont rares avant le MF ; elles deviennent plus fréquentes au XVIe siècle. La présence ou l'absence de *-e* final oppose le féminin au masculin, cependant, avec l'évolution phonétique du MF, *e* central se labialise et passe à un *e* caduc en finale [avœnãnt(ə)], tandis que la consonne dentale finale commence à disparaître de la prononciation au XIIIe siècle [avœnãn(t)], d'où l'opposition moderne entre la forme féminine de l'adjectif en -[ãt] et sa forme masculine en -[ã].
Remarque : les adverbes de manière en *-ment*, habituellement construits à partir de la forme de l'adjectif féminin médiévale, pour les adjectifs féminins sans *-e*, ne correspondent plus aux adjectifs refaits, ainsi *vaillant* (féminin) explique *vaillamment*, à l'origine *vaillan(t)ment*, alors que l'adjectif féminin est refait en *vaillante*.

2. Pour les participes présents, les formes féminines marquées (*-ante/-antes*) disparaissent progressivement au XVIIe siècle, très tôt pour les verbes transitifs, plus lentement pour les verbes intransitifs. En revanche, la forme pluriel *-ans*, blâmée au féminin et surtout utilisée au début du siècle, se maintient tout au long du siècle au masculin, ce qui génère des ambiguïtés entre adjectif verbal et participe : « *Figure-toi, Pyrrhus, les yeux* ***étincelants****, / Entrant à la lueur de nos palais* ***brûlants****…* » (si *étincelants* est bien ici adjectif, *brûlants* peut accepter deux interprétations

(propriété : ‘en flammes’/ procès : ‘en train de brûler’). C’est l’invariabilité du participe présent (déjà attestée en AF) qui l’emportera définitivement à la fin du XVIIe siècle et qui rapprochera ce dernier du gérondif du point de vue morphologique[1]. En FM, seul l’adjectif verbal varie en genre et en nombre, les autres formes demeurant invariables.

B. La forme en *-ant* adverbiale : invariable

La forme est invariable, car elle remonte à une forme d’ablatif latin en *-ando*, pour les verbes en *-are*, *plorando*, qui aboutit phonétiquement à une forme *plorant* qui se confond avec le participe présent, lui-même issu de *plorante*. Pour les verbes des autres types, le gérondif présentait d’autres terminaisons comme le participe, en *-endo* ou *-iendo* (*veniendo*) qui ont fini par disparaître au Ve siècle, au profit de celle de la première conjugaison. La voyelle finale [o] ou [e] est tombée et la dentale [d] ou [t] est devenue la consonne finale du mot, avec assourdissement pour le [d] en [t].
La préposition *en* devient progressivement au XVIIe siècle la marque distinctive du gérondif, à l’exclusion des autres propositions encore possibles au XVIe siècle. Ce n’est qu’au début du XVIIIe siècle que la préposition *en* est exigée, auparavant les deux formes avec ou sans *en* étaient usuelles et pouvaient même coexister au sein d’un même énoncé, ce qui en faisait des variantes libres. D’où des cas d’ambiguïté ou d’ambivalence entre un fonctionnement de gérondif ou de participe[2].

3. Syntaxe (2 points) : étudiez les emplois du subjonctif dans le texte

Le système du verbe français repose sur l’opposition de trois grands modes, le mode quasi nominal (infinitif, participe présent, participe passé) qui ne distingue ni les époques ni les personnes, le mode subjonctif qui distingue les personnes mais ne connaît pas la distinction des époques, et le mode indicatif qui donne du temps l’image la plus élaborée, en distinguant trois époques avec un ensemble de cinq tiroirs. Ainsi le subjonctif apparaît comme un mode virtuel, par rapport à l’indicatif, qui correspond à une image actualisée du temps. Dès que le procès est considéré comme virtuel ou seulement possible, le verbe est au subjonctif. Il faut noter également que le mode subjonctif apparaît comme un mode marqué par rapport à l’indicatif, statistiquement beaucoup moins présent que l’indicatif. Ici, sur les 21 verbes conjugués du passage, seulement 5 sont au subjonctif. Tous ces exemples se trouvent en proposition dépendante, pas d’exemple de subjonctif employé en proposition indépendante ou principale, ce qui signifie qu’il faut considérer de façon précise le type de dépendance pour expliciter le choix du subjonctif qui implique une vision inachevée du temps, incomplètement actualisée.

Relevé des occurrences complet avec identification des formes verbales

---

[1] Voir la mise au point à ce sujet dans N. Fournier, *Grammaire du français classique*, p. 299-303. « Au XVIe et au début du XVIIe siècle, le participe peut être variable en genre et en nombre et s’accorder avec son support nominal ; son paradigme comporte ainsi des formes en *-ant*, *-ans*, héritées du latin, et les formes féminines analogiques du moyen français en *-ante*, *antes*. La situation va notablement évoluer au cours du XVIIe siècle, dans le sens d’une restriction morphologique et d’une progression vers l’invariabilité. Si le participe reste variable en nombre et si la forme *-ants* demeure très usuelle, la variation en genre est en forte régression dès la première moitié du XVIIe siècle… ».
[2] *Ibid.*, p. 292-293.

(1) *Font si grant duel com se la reïne* ***fust*** *leur mere* → subjonctif imparfait P3 verbe *estre*
(2) *Li rois commande que l'en li* ***amaint*** *avant le reïne* → subjonctif présent P3 verbe *amener*
(3) *Si estoit si bele dame et si avenanz qu'en tout le monde ne* ***trovast*** *l'en si bele ne si avenant de son aage* → subjonctif imparfait P3 du verbe *trover*
(4) *Einz commande que l'en l'****ost*** *de devant lui et que l'en en* ***face*** *ce que la cort esgarde par le jugement.* → subjonctif présent P3 des verbes *oster* et *faire.*

Dans tous les cas, il s'agit d'un **emploi en subordonnée**, qui relève de trois types :
- Subordonnées conjonctives complétives dépendant d'un verbe jussif, ici *commander*
- Subordonnée comparative hypothétique introduite par *com se*
- Subordonnée consécutive avec une notion d'intensité *si… que*

1. En subordonnée complétive

Il s'agit des subjonctifs présents des exemples (2) et (4) : *amaint*, *ost* et *face*. Dans les deux cas, le verbe de la principale est un verbe jussif, *commander*, à la P3 du présent de l'indicatif. Le mode virtuel est de rigueur en AF comme en FM dans les complétives dépendant de verbe exprimant l'idée d'ordre et de commandement et le choix du tiroir, le subjonctif présent, orienté vers le futur, est lié au tiroir présent de la principale.

2. En subordonnée circonstancielle

2.1 Dans l'exemple (1), le subjonctif imparfait *fust* apparaît dans une **subordonnée comparative hypothétique** introduite par *com se* et annoncé par le corrélatif *si*. Le mode subjonctif s'explique par la visée hypothétique, qui relève du possible. Le tiroir sélectionné, l'imparfait du subjonctif, se justifie par la valeur d'irréel du passé. Le FM utilise dans la proposition introduite par *si* le plus-que-parfait de l'indicatif, avec cette même valeur (v. traduction).

2.2 Dans l'exemple (3), le subjonctif imparfait *trovast* est utilisé dans une **subordonnée consécutive corrélative** introduite par *que*, corrélé à l'adverbe d'intensité *si*. Le mode subjonctif est utilisé, de préférence au mode indicatif, qui est le mode habituel des consécutives, car la conséquence est niée. L'imparfait du subjonctif est lié à la « concordance des temps », car le verbe de la principale est à l'imparfait de l'indicatif, *estoit.* En FM, la valeur d'irréel du passé est rendue par le conditionnel passé (v. traduction).

QUESTION B – ETUDE SYNCHRONIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE ET CONTEMPORAIN

1. **Étudiez, du point de vue phonique et graphique, les marques du genre et du nombre dans le vers 1.**

Pour de plus amples renseignements sur la nature et la conduite de cette question, on se reportera aux rapports du jury des années 2011 et 2012. Contentons-nous de rappeler ici que l'enjeu de cette partie de l'épreuve de langue est pour le candidat de faire preuve tant de sa connaissance des règles orthographiques en vigueur dans notre langue et de la morphologie de cette dernière, que de la maîtrise raisonnée des outils et concepts propres à la morphologie, cette dernière permettant de juger de la distance analytique dont doit être capable un futur enseignant de secondaire vis-à-vis de l'objet linguistique.
Cette question demande donc un traitement informé, et requiert de la part du candidat à la fois de l'organisation dans la présentation de ses analyses, et une maîtrise des catégories de base de la morphologie lexicale sur lesquelles le développement doit s'appuyer, telles que les notions de morphème et de phonème, morphème grammatical et lexical, morphogramme et phonogramme, préfixe et suffixe.
Par ailleurs, le jury a eu l'occasion de constater cette année un net progrès dans le traitement de cette question par les candidats, dont on peut se réjouir ; c'est donc que l'épreuve a été comprise par les préparateurs comme par une bonne partie des candidats dans sa méthode comme dans son objectif. Les copies ont ainsi souvent fait preuve de connaissances, inscrites dans des développements organisés et parfois bien menés, la transcription phonétique étant largement mobilisée, souvent maîtrisée par les candidats. Cette question restant présente dans l'épreuve à partir de 2014, nous ne pouvons qu'espérer que cette dynamique d'amélioration se confirme dans les prochaines sessions du concours.

Introduction :

On attend du candidat (voir rapport 2012) que l'introduction s'ouvre sur une brève définition des notions permettant de traiter la question. On rappellera ainsi que le genre (qui repose sur l'opposition masculin/féminin) et le nombre (opposition singulier/pluriel) sont marqués par des morphèmes (définis comme plus petites unités de signification) grammaticaux.
Ils sont graphiquement réalisés par des morphogrammes grammaticaux,
- les « morphogrammes » étant définis comme « marques finales écrites, qui ne sont pas nécessairement prononcées » ;
- les « morphogrammes grammaticaux » comme « indicateurs de catégories grammaticales »[3].

Si les marques de genre et de nombre peuvent affecter diverses parties du discours (comme l'adjectif, le nom, le verbe), elles ne touchent dans le vers 1 que les catégories de l'adjectif et du nom. Au sein de ces marques, on distingue celles qui relèvent de l'oral (« marques orales » du genre et du nombre, qui sont donc réalisées

[3] Définition de N. Catach, *L'Orthographe française*, p. 205 : « désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales) ».

à l'oral, le morphogramme étant alors un phonogramme), de celles qui ne concernent que l'écrit (« marques écrites » du genre et du nombre).
La question exige donc l'articulation de trois types de données : (i) les marques de genre et de nombre, (ii) les marques écrites et orales, (iii) les catégories sur lesquelles portent ces marques (nom et adjectif).
Le jury a accepté toutes les organisations possibles de ces données.
Cependant, deux modes d'organisation paraissent à privilégier pour traiter la question :
- un plan articulé à partir de l'opposition entre les différents types de marque ; c'est celui-ci qui doit être privilégié du fait de l'intitulé, qui explicite l'opposition des points de vue phonique et graphique ; c'est donc celui que l'on a choisi dans le développement qui suit.
- un autre plan, moins appelé par la question, mais tout de même acceptable, procèderait en distinguant les différentes parties du discours en cause dans le corpus (marques du nom/marques de l'adjectif).

Remarque : la transcription phonétique, nécessaire et attendue, peut être effectuée dans quelque alphabet phonétique que ce soit (API ou système Bourciez, alphabet des romanistes).

1. Le genre et le nombre sont marqués à l'oral et à l'écrit

a. Marques du genre :

a.1. Marques du genre du nom :

Le nom tient son genre de lui-même. Ce genre est ainsi lexical, arbitraire la plupart du temps (on pourra cependant citer l'exception des noms animés, pour lesquels le genre correspond au sexe du référent). Pour autant, cet arbitraire est compensé par la prédictibilité affectant la relation entre suffixe et genre. Ainsi,

- ***bâtiment*** :

Le suffixe *–ment* [mã] de ce nom est un des principaux suffixes assurant la dérivation du verbe en nom (avec *–ation* et *–age*. Le morphème suffixal *–ment* inscrit le nom « bâtiment » dans un paradigme masculin.

- ***structure*** :

De son côté, « structure » est un mot simple, mais sa finale *–ure* [yr] le rapproche du paradigme des noms suffixés en *–ure*, suffixe propre à assurer la dérivation du verbe en nom féminin (voir *blesser*/*blessure*, *moisir*/*moisissure*).

a.2. Marques du genre de l'adjectif :

Le genre de l'adjectif est déterminé contextuellement par le genre du nom auquel il se rapporte, et sur lequel il s'accorde. Parmi les adjectifs ayant pour support le nom « bâtiments » masculin :

- ***beau*** [bo] : l'adjectif répond à une « variation complexe » (*GMF* p. 360). Sa forme signale à l'oral le genre masculin, contrairement à la forme de l'adjectif que l'on trouve devant initiale vocalique « bel » [bɛl].

b. Marques du nombre :

b.1. Marques du nombre du nom :

Pour *bâtiments*, on peut noter que le pluriel serait marqué par un [z] si le nom se trouvait devant initiale vocalique, mais compte tenu de l'initiale consonantique suivante, il n'y a pas de marque orale du pluriel ici.

b.2. Marques du nombre de l'adjectif :

Comme son genre, le nombre de l'adjectif est déterminé contextuellement par le nombre de son support. Du fait que le nom est employé au pluriel, l'adjectif s'accorde au pluriel avec son support.
« Beaux » et « grands », étant épithètes de « bâtiments », prennent des marques de pluriel. Mais seule la marque de pluriel de « beaux » est un morphème à part entière :

- **Beaux** [boze] (avec initiale vocalique suivante) :

le [z] final est ici morphogramme et phonogramme, du fait de la liaison pratiquée devant l'initiale vocalique.
Remarque : on pouvait commenter la graphie de pluriel –x, conforme à celle de tous les adjectifs masculins en –eau (*cf.* nouveaux), de même que la plupart des adjectifs de la série en –al (brutal/brutaux, loyal/loyaux).

2. Marques écrites du genre et du nombre (morphogrammes)

La distinction masculin/féminin et singulier/pluriel peut par ailleurs n'être marquée qu'à l'écrit.

a. Marque du genre :

- **grands** : [grã]

-marque zéro propre au genre masculin.
-Selon N. Catach (*L'orthographe française*, p. 208, 209, 211), le *d* constitue une marque graphique de rappel du masculin, ayant le statut de morphogramme lexical. Ceci justifie que d'un point de vue pédagogique, on apprenne d'abord aux élèves la forme féminine *grande*, la graphie du masculin pouvant alors en être aisément déduite. Voir N. Catach, p. 212.

- **éternelle** :

La marque de l'accord en genre est le –*e* final. La présence de ce dernier implique le redoublement de la consonne finale –*l* de l'adjectif (voir *cruel*/*cruelle*, *nul*/*nulle*), sans modification des graphèmes voisins. Normalement, cette marque –*e* est un simple morphogramme, qui n'affecte que l'écrit. Mais ici, du fait de la structure métrique du vers, le –*e* acquiert le statut de marque orale.

b. Marques du nombre :

b.1. du nom :

- **bâtiments :** Contrairement à son genre, le nombre du nom est contextuel. La marque de pluriel est ici –*s*. Ce –*s* est ici un simple morphogramme, propre à marquer le nombre seulement à l'écrit.

b.2. de l'adjectif :

- **grands : la marqu**e de pluriel –*s* est i*ci* simple morphogramme, car l'adjectif est placé devant une initiale consonantique.

B.2. Lexicologie

Comme la question de lexicologie n'a pas connu de changement lors la réforme des épreuves du CAPES externe de Lettres modernes, la consultation des rapports des années antérieures est toujours vivement recommandée, comme l'est celle des

rapports qui l'ont suivie. Cette présentation générale se contente de reprendre les grandes lignes de celle de l'an passé avec quelques rappels sur les objectifs de l'exercice et sur la méthode. Les candidats doivent faire preuve de leur compétence lexicologique en fournissant plusieurs types d'informations à propos des mots qui leur sont proposés. Il leur faut mobiliser les connaissances générales de morphologie et de sémantique lexicales acquises durant leurs études et montrer leur aptitude à discerner le sens précis que ces mots prennent dans le contexte où ils sont employés. Notons qu'à partir de la session 2014, ces connaissances générales pourront être évaluées par le biais d'une question de synthèse, portant sur les grandes catégories de la morphologie ou de la sémantiques lexicales, à partir de plusieurs mots, ou de quelques lignes du texte (exemples : étudiez la dérivation dans telle ligne, l'antonymie dans tel paragraphe, étudiez telle et telle lexie sous l'angle morphologique uniquement)… La possibilité d'interroger sur des lexies isolées, comme c'était le cas jusqu'ici, reste toutefois ouverte.

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

OUVRAGES (1 point)

Ouvrages est un nom masculin employé au pluriel dans un groupe prépositionnel dont le point d'incidence peut poser problème. On peut analyser le groupe *d'ouvrages divers* comme complément de l'adjectif *superbes*, coordonné à *matières*, ou éventuellement comme complément du nom *bâtiments,* coordonné à *d'éternelle structure* ; mais il paraît plus satisfaisant d'envisager *d'ouvrages* comme complément antéposé de l'adjectif *divers*, dans une construction syntaxique en chiasme. Ces diverses analyses ont été acceptées par le jury, qui a valorisé les efforts de justification et de discussion.
Le mot comporte le suffixe -*age* servant à former des noms masculins, sur une base verbale ou nominale. Le radical *ouvr*- est une variante de *œuvr*- que l'on trouve attestée dans d'autres mots dérivés comme *ouvrable*, *ouvragé*, *ouvrier*, *ouvroir…* Ce radical - qu'il ne faut pas confondre avec *ouvr*- de *ouvrir* - vient du latin *opera* « activité, travail » lui-même apparenté à *opus*, *operis* « œuvre, travail ». L'idée de

réalisation concrète d'objets (au sens large) fabriqués par l'activité humaine fonde l'unité sémantique des mots de cette famille.
Nom d'action (*avoir de l'ouvrage*, *avoir le cœur à l'ouvrage*…), il s'emploie aussi pour dénommer les résultats de l'action, dans les domaines très divers des activités humaines : objets réalisés par des artisans (*ouvrage de ferronnerie*, *d'ébénisterie*…), tricot (*ouvrage féminin*, *panier à ouvrage*), livre (*un ouvrage en plusieurs tomes*), certains types de constructions en particulier les *ouvrages d'art* : ponts, viaducs…
Dans le poème, le terme renvoie aux réalisations architecturales variées mises en œuvre dans la construction des « beaux et grands bâtiments » : les architectes ont su exploiter au mieux et de différentes façons des matériaux nobles (« superbes de matière ») pour procurer un plaisir esthétique. On peut penser aussi à tous les ornements qui structurent et embellissent les façades : colonnes, pilastres, niches, statues, etc. L'adjectif *ouvragé* « travaillé avec finesse » correspond à l'acception de *ouvrage* dans le sonnet, mais appliqué à des bâtiments et pas à de petits objets comme c'est souvent le cas. Mais l'imprécision du terme, générique, laisse au lecteur le choix d'imaginer les formes « diverses » que prennent ces ouvrages comme résultats de l'activité humaine artistique qui charment la vue. Les « miracles de l'art » au vers 4 font écho aux bâtiments et à la mise en œuvre des matériaux qui surpassent les beautés naturelles.

HUMEUR (1 point)

Humeur est un nom féminin employé au singulier. Il est tête du GN sujet du GV *est chagrine*. Sans être en synchronie du français (classique et contemporain) un mot analysable comme un mot construit par suffixation, il peut néanmoins être analysé par certains en deux formants, un suffixe nominal (formant des féminins) -*eur* et un radical *hum*- que l'on trouve dans *humide* (et ses dérivés). L'emprunt en retour à l'anglais *humour* de *humeur* (et ses dérivés) est postérieur au XVIIe siècle, et le sémantisme a tellement évolué que le lien avec la famille étymologique de *hum*- « liquide » est rompu.
L'humeur est en effet d'abord un écoulement de liquide secrété par le corps. Dans les conceptions médicales du XVIIe siècle héritées de l'Antiquité, les caractères humains étaient classés en quatre grands types selon les humeurs qui circulaient dans le corps et qui les gouvernaient. Elles étaient différentes selon l'organe qui les secrétait ou les véhiculait (bile / bilieux ; bile noire / atrabilaire - mélancolique ; sang / sanguin ; lymphe / lymphatique). De caractère permanent, l'humeur devient aussi l'état d'esprit dans lequel on se trouve à tel ou tel moment en accord avec les circonstances : on est de bonne ou de mauvaise humeur. Quand le mot *humeur* n'est pas qualifié, il a une acception dysphorique (*mouvement d'humeur*).
Dans le sonnet, l'humeur du poète est qualifiée, elle est « chagrine », ce qui signifie que son état d'esprit est, au moment de l'énonciation, en proie à la tristesse du fait de l'absence de l'objet admiré et aimé, Caliste (vicomtesse d'Auchy), qui le rend insensible à toutes les autres beautés qu'il a sous les yeux. Sa présence changerait l'état d'esprit et le point de vue du poète.

B.3. Morphosyntaxe (3 points) : étudiez les groupes prépositionnels dans les deux quatrains.

I. le sujet : attendus, enjeux, traitement par les candidats

Le sujet invitait les candidats à étudier « les groupes prépositionnels » et non « les prépositions » des deux quatrains. Ces deux intitulés distincts supposent deux approches qui s'opposent d'un point de vue théorique et historique : une approche traditionnelle et une approche issue des linguistiques structurelle et distributionnelle. Dans la première, la préposition est conçue comme un mot de relation, une ligature sans fonction propre entre deux mots. Dans la seconde, plus récente, la préposition est conçue dans une relation de solidarité avec son régime, solidarité qui peut être mise en valeur par des tests substitution/effacement :
le chat [de la voisine] / le chat [gris] / le chat [que je connais].
Ces tests permettent de déduire le fait que le groupe prépositionnel constitue une unité syntaxique à part entière, que l'on pourra nommer *syntagme*[4] prépositionnel. Rappelons qu'une telle conception du syntagme prépositionnel, et en particulier de la préposition comme « tête » du syntagme prépositionnel, a pu être controversée[5].

Le choix de l'intitulé du sujet était guidé par le souci de voir privilégier par les candidats une <u>analyse de la fonction</u> de ces groupes prépositionnels. On n'exigeait des candidats ni la mobilisation des notions de « syntagme » ou de « tête », ni la connaissance du débat théorique que l'on vient de relater. C'est d'ailleurs pourquoi le terme de « groupe » prépositionnel avait ainsi été préféré à celui de « syntagme », afin de délester le sujet de toute dimension polémique. La connaissance théorique précise des enjeux de la question a cependant été bonifiée par le jury.
S'il est certes ennuyeux que la différence entre ces deux entrées dans le sujet ait été presque totalement ignorée par les candidats, on s'émouvra bien davantage d'erreurs beaucoup plus graves, dont celles qui touchent à l'identification des classes grammaticales, et en particulier :
- de la confusion entre l'article indéfini pluriel et la forme amalgame [préposition + article défini pluriel] : ainsi, au vers 6, dans « des fleurs » et « des ombrages verts », *des* est à analyser comme article indéfini pluriel…
- de la confusion entre la préposition *de* et le *de* indice d'infinitif : ainsi, au vers 8, la forme *d'* ne peut être analysée comme une préposition, car « d'en effacer jamais l'agréable peinture » a pour fonction COD du transitif direct « défend ».
- de la non identification de certaines occurrences, telles que les formes amalgamant la préposition *à* et l'article défini (« aux miracles de l'art » (v. 4) / « aux hivers » (v. 8)), ou la préposition « sans » (v. 7).

Enfin, deux autres graves défauts sont à souligner : nombre de copies ont peiné à identifier les fonctions des groupes prépositionnels, faute d'avoir vu à quoi se rapportaient ces groupes, de quoi ils dépendaient, en particulier dans les cas d'inversion due à la nature versifiée du texte ; ce défaut va de pair avec celui qui tient dans l'impossibilité de clairement borner les groupes prépositionnels, de déterminer leur début et leur fin. Or, c'était là le noyau de la question : déterminer la fonction des groupes prépositionnels, c'est être capable de saisir les relations de dépendance et d'enchâssement impliquées par ces groupes.

---

[4] Le syntagme est ainsi défini comme une séquence de mots formant une unité syntaxique établie à partir de 3 principes propres à la grammaire transformationnelle et distributionnelle : substitution, effacement, déplacement (voir GMF, p. 110-111.)
[5] Voir par exemple Bonnard, *GLLF*, qui souligne le fait que la catégorie de « syntagme prépositionnel », faite sur le modèle de celles de syntagme nominal et verbal, laisse accroire que préposition, nom et verbe jouent le même rôle au sein de ces syntagmes.

Rappelons ici au candidat au concours que l'une des principales tâches du professeur de français de secondaire, et en particulier de collège, est de permettre à ses élèves de comprendre et maîtriser leur langue dans son organisation logique. Or, comment y parvenir sans soi-même, futur enseignant, maîtriser cette organisation, et être capable d'en rendre compte dans le cadre du concours ?
C'est donc cette connaissance intime des structures de la langue que cette épreuve de morphosyntaxe a pour fin de juger, et c'est à cette fin principale qu'elle est construite.

II. Corrigé :

a. Attendus de l'introduction :
On attendait des candidats :
1. une définition de la préposition comme partie du discours caractérisée par son invariabilité, sa transitivité, sa capacité à introduire des constituants non propositionnels (ce qui la distingue à la fois de l'adverbe et de la conjonction) ou/et comme mot-tête d'un groupe ou syntagme prépositionnel ;
2. une définition du groupe prépositionnel comme unité syntaxique introduite par une préposition, dotée d'une fonction.
3. une spécification du critère déterminant la fonction du groupe prépositionnel.
Ainsi, les fonctions variées du GP sont déterminées selon
- la nature du premier des deux « mots » ou groupes de mots qu'elle met en relation (conception traditionnelle)
- ou la nature du terme dont dépend le groupe prépositionnel : constituant (adjectif, nom), verbe ou proposition toute entière.

b. Développement :
1. Méthodologiquement, on attend des candidats qu'ils donnent : les limites des GP ; l'élément auquel le GP est incident (constituant ou phrase/proposition) ; la fonction du GP ; l'analyse du syntagme « régime » de la préposition (exclusivement GN dans le texte).
2. Deux plans étaient acceptables, bien que le premier soit de loin préférable :
- un plan fonctionnel : selon l'incidence du GP.
- un plan indexé sur les différentes prépositions présentes dans le texte.

1. GP incident à un constituant

a. à un GN :
occurrence 1 (v.1) : « d'éternelle structure » :
Attendu : Fonction : complément du GN « beaux et grands bâtiments ».
Commentaires supplémentaires (bonifié) : On pouvait ici commenter le sens de la préposition « de », préposition à sémantisme flou, exprimant ici une relation de caractérisation. On pouvait également remarquer, d'un point de vue cette fois-ci morphologique, la forme élidée devant voyelle, du fait de l'antéposition de l'adjectif.
occurrence 2 (**v. 4) : « de l'art » :**
Fonction : complément du nom « miracles » (ou du GN « les miracles »).

b. à un adjectif :
occurrence 3 (v. 2) : « de matière » :

Attendu : Complément de l'adjectif « superbes ».
Commentaire supplémentaire : Valeur sémantique : indique la provenance, parasynonyme de « par ».

2. GP incident à un verbe :

a. Au verbe être :
occurrence 4 (v. 3) : « en l'univers » :
Attendus : deux analyses sont acceptables, selon le sens que l'on donne au verbe être :
-soit il a son sens plein, et est alors parasynonyme d'*exister*. Dans ce cas, on analysera le GP « en l'univers » comme complément circonstanciel intraprédicatif (ce qui explique la possibilité de le supprimer).
-soit il est un parasynonyme de *se trouver* (sens légèrement subduit par rapport au précédent). Il peut alors régir un complément locatif[6]. On a accepté aussi l'analyse comme attribut. Toute justification ou discussion a ici été bonifiée.
Commentaire supplémentaire : *En* + article défini *l'* : il s'agit d'un tour propre à la langue classique ; *en* est en effet un parasynonyme de *dans* en FM, mais son emploi aujourd'hui exclut la possibilité d'être cumulé à l'article.

b. Verbes à double complémentation :
occurrence 5 (v. 7-8) : « défend aux hivers d'en effacer jamais l'agréable peinture » :
- aux hivers : Complément d'objet second de « défend ».
- « d'en effacer jamais l'agréable peinture » était ici COD, et ne pouvait être tenu pour un groupe prépositionnel. L'identification de l'indice d'infinitif, son exclusion de l'étude, et toute explicitation de sa distinction d'avec la préposition (fondée sur le test de substitution) était ici bonifiée.

c. Avec faire + inf. (périphrase factitive/agentive) :
occurrence 6 (v. 4) : « aux miracles de l'art »
- Complément indirect de « fait céder » (plus exactement complément d'objet second).
L'analyse du GP comme COI de « céder » seulement était acceptée.
- Place du complément : antéposition au verbe ; on pouvait ici formuler l'hypothèse selon laquelle cette antéposition était due à la contrainte prosodique de la rime.
Commentaire supplémentaire : Analyse de *faire* comme opérateur de progression actantielle, propre à assurer l'ajout d'un actant à la valence verbale. (X cède à Y → Z fait céder X à Y) ; cette périphrase fait de « la nature » un CD, et du GP « aux miracles de l'art » un CO2 (au lieu d'un COI).

3. Incidences ambiguës ou problématiques

Le texte n'était pas sans présenter quelques cas où l'incidence pouvait poser problème.

[6] Voir N. Fournier, *Grammaire du français classique*, p. 49 : « le locatif est un complément du verbe *être*, prépositionnel (ce qui l'oppose à l'attribut) et essentiel (= non suppressible, ce qui l'oppose au circonstant), qui dénote une localisation spatio-temporelle ou notionnelle du sujet : *Paul est à Paris, en Italie, en colère*.

a. Ambiguïté d'incidence :

a.1. à l'adjectif/au nom

occurrence 7 (v. 2) : « d'ouvrages (divers) » :

3 analyses étaient ici possibles :

- (1) « d'ouvrages » est incident à l'adjectif « divers »

auquel il est antéposé. On peut alors s'appuyer sur un argument d'identification syntaxique et métrique : l'alexandrin répond à une construction syntaxique en chiasme, les deux hémistiches étant ainsi symétriques : [ADJ-GP//GP-ADJ].

- « d'ouvrages » régit l'adjectif « divers » qui lui est épithète :

le GP « d'ouvrages divers » peut être alors soit

- **(2)** incident au GN « beaux et grands bâtiments »

On arguera ici du parallélisme syntaxique existant avec le GP « d'éternelle structure », la conjonction « et » coordonnant alors les trois compléments déterminatifs du GN « beaux et grands bâtiments ».

- **(3)** incident à l'adjectif « superbes », « et » coordonnant alors le GP « d'ouvrages divers » avec « de matière ».

L'ambiguïté du tour donnait lieu à une notation en bonus pour cette occurrence.

a.2. à la proposition/au verbe :

occurrence 8 (v. 5) : « dans votre clôture » :

L'occurrence touche ici à la frontière poreuse entre complément circonstanciel (entendu comme périphérique) et COI. Ainsi, les deux analyses paraissent ici acceptables, même si elles sont loin d'être équivalentes. Le GP « dans votre clôture » peut être tenu pour :

- incident à toute la proposition subordonnée relative « qui avez toujours des fleurs, et des ombrages verts ». Il s'agit donc d'un complément périphérique : il est déplaçable dans les limites de cette subordonnée, et supprimable.

Le GP est analysable comme complément circonstanciel de la proposition entière.

- incident à « avez » : l'antéposition, qui, en contexte de prose, exclurait la possibilité d'inscrire le GP dans la valence du verbe, est autorisée ici du fait du cadre métrique dans lequel s'inscrit le poème ; en conséquence, elle perd de son poids argumentatif dans l'identification du GP comme complément périphérique.

On peut ainsi arguer d'un ordre prosaïque préférentiel dans lequel le GP serait après les deux COD de « avez » (*qui avez toujours des fleurs, et des ombrages verts dans votre clôture*). Le GP serait dans cette perspective analysable comme circonstant intraprédicatif (ou COI). Toute discussion argumentée sur cette occurrence a donné lieu à un bonus.

b. Ambiguïté de « sans quelque démon »/ « non sans quelque démon » :

occurrence 9 (v. 7) :

1. le GP complet est « sans quelque démon qui défend aux hivers d'en effacer jamais l'agréable peinture », qui intègre la relative épithète de « démon ».

2. Se posait ici le problème de l'identification de la préposition qui introduit le syntagme : s'agit-il de « sans » ou de « non sans » ?

- On peut considérer que *non* équivaut ici à « qui n'êtes pas / qui ne sont pas » (voir *infra* pour ces deux solutions) : « sans » est alors analysé comme préposition fonctionnant seule.

- Mais on peut aussi considérer que « non » est la négation de la préposition « sans » (« non » constituant la forme de la négation de divers constituants) ; il est à

intégrer au syntagme prépositionnel. On justifiera l'inclusion de « non » à la préposition introduisant le GP par les arguments suivants :

- par analogie avec conjonction de subordination « non que », en mobilisant les mêmes arguments.
- à partir du critère de substitution paradigmatique : non sans/avec (même si sémantiquement ils ne sont pas tout à fait équivalents).

Ces deux réponses étaient acceptées, un bonus étant accordé aux candidats justifiant leur analyse, bonus supérieur pour ceux qui rendaient compte de l'ambiguïté possible dans l'analyse de ce GP.

3. problème de l'incidence du GP :
Là encore, 3 possibilités d'analyse s'offraient au candidat :
- le GP pouvait être tenu pour incident au GN précédent, « des ombrages verts » ;
- ou pour incident au GN initial et principal « Beau parc, et beaux jardins ».
Dans ces deux analyses, il joue le rôle de complément du GN auquel il est incident.
-Mais on pouvait aussi l'analyser comme complément circonstanciel de la relative « qui dans votre clôture avez toujours des fleurs, et des ombrages verts ».

Cette multiplicité de solutions est à mettre sur le compte de la spécificité des constructions détachées qui, à l'époque classique, autorisaient des relations de dépendance syntaxiques parfois moins strictes qu'aujourd'hui : le GP paraît ici, plus qu'à rattacher syntaxiquement à tel ou tel de ces supports, à « rattacher à un actant saillant » (N. Fournier, *Grammaire du français classique*, p. 295) qui est le thème de l'énoncé. Il serait donc ici à rattacher à « beau parc et beaux jardins », dans une analyse menée davantage en termes cognitifs et thématiques qu'à proprement parler syntaxiques[7].

4. Cas-limite :

Le pronom adverbial « en » (v. 8) : pronominalisant un GP en [de + GN], il est incident au GN « l'agréable peinture ». Le GN qu'il pronominalise peut être diversement identifié : soit il s'agit du GN thème « Beau parc, beaux jardins », soit de « (des fleurs et) des ombrages verts ». Du fait de son incidence, on pourra l'intégrer dans la section consacrée aux GP incidents à des GN.

Ainsi, l'essentiel des points attribués l'étaient à l'analyse syntaxique et fonctionnelle du corpus. Toute remarque morphologique ou sémantique a été par ailleurs bonifiée, notamment l'étude des articles contractés, de l'article zéro dans les GP « d'éternelle structure, de matière, d'ouvrage », les valeurs sémantiques des prépositions (des plus « incolores » aux plus « colorées ».

C – ETUDE STYLISTIQUE DU TEXTE DE FRANÇAIS MODERNE OU CONTEMPORAIN

Remarques générales et éléments de problématisation

[7] Voir aussi Fournier, p. 306 (citant Le Goffic) : « Tout se passe comme si le syntagme détaché renvoyait davantage au contexte antérieur, à un topique déjà exprimé, qu'à la structure même de la phrase dans laquelle il se trouve lui-même placé. »

Un texte poétique n'avait pas été proposé au concours depuis la session 2007. Le sujet n'avait donc pas de quoi surprendre, non plus que le choix d'un texte d'Ancien Régime, les XIXe et XXe siècle ayant été soumis à la sagacité des candidats des sessions 2011 (J.-K. Huymans) et 2012 (M. Duras). Le choix d'un sonnet – donc d'un texte court – pouvait paraître en revanche moins attendu. Mais la brièveté de la forme laissait précisément aux candidats l'opportunité de prendre le temps d'être attentif aux détails du texte, et ce dans le cadre d'une épreuve dont le jury a conscience qu'elle constitue à certains égards une épreuve de rapidité : sur les 5h dont disposent les candidats, rappelons qu'il est souhaitable qu'ils accordent 1h30 à la question de stylistique. Si – à compter de la session 2014 – la nouvelle épreuve d'étude grammaticale se verra rallonger d'une heure (soit 6h en tout, au même titre que la composition française), rappelons qu'une nouvelle question à orientation didactique viendra s'ajouter à la partie d'histoire de la langue et à la partie d'étude synchronique d'un texte de français moderne ou contemporaine. Le temps que les candidats devront consacrer à la stylistique sera donc sensiblement équivalent à ce qu'il était jusqu'ici. Le format de l'épreuve nécessite donc que les candidats soient aptes à activer rapidement un certain nombre de réflexes intellectuels et mobilisent des outils d'analyse sans qu'il soit nécessaire d'y consacrer trop de temps. Ainsi, le jury pouvait-il s'attendre à ce que les candidats se livrent aisément et avec célérité aux repérages formels que requiert l'étude d'un poème en général et d'un sonnet en particulier – quel qu'il soit. Or il faut dire que le jury a été stupéfait du nombre non négligeable de copies qui ignoraient la facture poétique du texte. Il est arrivé trop souvent de ne jamais lire sous la plume des candidats les mots « rimes », « rythme », « mètre », « quatrains », « tercets », etc, ou de voir totalement passer sous silence la structure du sonnet (trop de candidats manifestent une ignorance de ce qu'est la *charnière* ou la *volta* d'un sonnet, ainsi que sa *chute* – ou *pointe*) ou encore l'analyse prosodique des vers, pourtant essentielle. Il semble qu'il faille ici rappeler qu'un texte en vers ne s'étudie pas comme un texte en prose…

La piste d'étude proposée par le libellé du sujet – dont on rappelle que les candidats se doivent de la traiter sans qu'ils soient tenus de se limiter exclusivement à elle – était tout à fait classique mais nécessitait un traitement précis qui ne s'en tienne pas à quelques généralités convenues et plus ou moins maîtrisées sur la notion de lyrisme. On rappellera tout d'abord qu'un texte ne saurait être détaché de son contexte d'écriture, et que des connaissances en matière d'histoire littéraire ne sont pas superflues pour l'étude stylistique, loin s'en faut : que les candidats se persuadent bien que si une étude stylistique n'est ni un commentaire composé ni une explication de texte, elle requiert – comme toute étude textuelle – d'être nourrie d'une approche contextuelle. Si le jury n'a pas sanctionné plus que de raison les copies n'ayant dit par exemple dit mot du contexte dans lequel s'inscrit la réforme malherbienne de la langue, il a généreusement bonifié celles qui ont su enrichir leur étude d'éléments de stylistique historique, particulièrement bienvenus pour problématiser la notion d' « énonciation lyrique » au regard de la période à laquelle écrit Malherbe. La très grande majorité des copies a spontanément – et de façon attendue – associé la notion de lyrisme à l'expression de sentiments personnels et à la subjectivité. Or rappelons qu'une telle définition est anachronique puisqu'avant la fin du XVIIIe siècle, ce qui serait plus juste d'appeler non pas « le lyrisme » (le substantif n'étant pas attesté) mais la poésie « lyrique » n'est jamais associé à l'expression personnelle. L'adjectif « lyrique » reste encore intimement lié à ses origines musicales (dans un emploi relationnel : est lyrique ce qui est relatif à la

« lyre ») tandis que la poésie lyrique est pensée au regard de ses modèles antiques (la lyrique gréco-latine) et oratoires (le genre épidictique). Aussi se définit-elle d'abord et avant tout comme une poésie d'éloge et de célébration adoptant généralement les élans du style élevé, comme l'affirme Ronsard au siècle précédent, dans la préface de ses *Odes* de 1550 : « c'est le vrai but d'un poète lyrique de louer jusques à l'extrémité celui qu'il entreprend de louer ». Cela n'exclut pas l'épanchement intime et l'effusion personnelle (ou la production d'une « illusion de l'intime ») mais sans que ce soit là des éléments définitoires du genre selon les critères de l'époque.
Ceci étant rappelé, il est évident que le jury n'a aucunement sanctionné les candidats qui avaient ignoré cette dimension historique pour partir exclusivement de la définition moderne du lyrisme : bien qu'anachronique, celle-ci reste malgré tout opératoire pour l'étude d'un poème d'ancien régime, et l'on a par exemple particulièrement apprécié tel candidat qui avait problématisé son étude en examinant *« les marques de la subjectivité et du lyrisme »* pour mettre en évidence *« la manière dont les thèmes de l'art et de la nature sont employés comme prétexte à l'élaboration du sentiment amoureux et en particulier de la plainte élégiaque »* . De fait, le sonnet de Malherbe fait partie de ses sonnets amoureux[8], et le texte aboutissant à l'expression d'une plainte amoureuse, les candidats pouvaient légitimement analyser les marques formelles d'un certain lyrisme personnel. Les copies les plus pertinentes ont cependant remarqué que le sonnet de Malherbe était bien loin des élans lyriques des poètes amoureux du XVIe siècle que les candidats ont sans nul doute plus fréquemment rencontrés durant leur cursus. En outre, si le sonnet aboutit à une prise de parole explicite du sujet lyrique et introduit alors le thème de l'absence amoureuse, c'est au terme d'une longue louange des « miracles de l'art ». De fait, une étude attentive du texte devait logiquement amener les candidats à revenir à l'essence même du « lyrisme » dans la mesure où l'éloge (des lieux, du Roi, de Caliste) y occupe une place centrale, l'enjeu principal étant alors d'examiner la façon dont s'imbriquent la célébration explicite des œuvres de l'art et la célébration implicite de l'être aimé au sein du moule formel et codifié du sonnet classique. Si ce sonnet développe en outre le *topos* attendu de l'absence de la femme aimée, la maîtrise de la douleur d'amour passe par une remarquable maîtrise formelle, que certains candidats ont su rattacher à l'esthétique malherbienne. De fait, l'expression lyrique donne lieu à la production d'une émotion contenue**,** la douleur étant, *in fine*, apprivoisée par l'acte même de sa profération. Ajoutons à cela ce que certains candidats ont su percevoir avec beaucoup de justesse : l'éloge implicite de l'art classique (à travers la célébration de l'architecture et de l'horticulture), aboutissant à l'éloge implicite des pouvoirs de la poésie et de sa perfection même (soit la réflexivité du poème lyrique).

Il s'agissait donc de mettre en évidence la façon dont ce sonnet d'adresse combinait les procédés formels du poème épidictique ou démonstratif, du poème amoureux et du poème argumentatif, tout ceci au regard du libellé précis du sujet dont on attend qu'il soit défini et analysé dans l'introduction du commentaire, ce que bien peu de candidats prennent le soin de faire. Le jury s'étonne même que certaines copies n'aient que trop peu pris en compte la piste imposée, voire l'aient totalement ignoré.

[8] Précisons que le texte proposé aux candidats provient d'une édition des *Œuvres* de Malherbe publiée en 1630 mais que notre sonnet fut publié dès 1608. Le roi dont le poète fait indirectement l'éloge est donc Henri IV et non pas Louis XIII, et encore moins Louis XIV comme l'ont affirmé certains candidats.

Il ne s'agissait donc pas d'étudier le « lyrisme » mais bien l'« énonciation lyrique », ce qui supposait d'être attentif :

- aux traces laissées par l'énonciateur dans son énoncé
- aux marques de l'interlocution qui, dans le cadre particulier de ce sonnet, doivent servir un examen des modalités et des formes du discours lyrique conçu comme :
  - un discours adressé dont il fallait interroger les visées
  - une poésie orale et vocale dont on pouvait interroger les formes et les effets
  - une poésie ressortissant au lyrisme amoureux et reposant sur un éloge indirect de la dame, d'où son appartenance au genre épidictique, et plus précisément encomiastique.

Les postes d'analyse stylistique

Plutôt qu'un devoir-type rédigé – dont la forme et la longueur peuvent parfois décourager les candidats – on fait le choix de proposer ici une liste commentée des postes stylistiques attendus.

➢ L'organisation énonciative du texte

Le jury se réjouit de constater que l'étude de l'énonciation est devenue familière aux candidats, qui ont souvent le réflexe de s'y attarder. On attendait ici un repérage du système des pronoms et des temps et une analyse claire du système d'interlocution menant idéalement à souligner la dimension fondamentalement pragmatique du discours lyrique.

- Comme indiqué plus haut, ce poème prend la forme d'un discours proféré par un « je » et dirigé vers un ou plusieurs allocutaires dont il s'agissait examiner les modalités d'inscription dans le texte. Le système énonciatif de l'interlocution dessine la **figure macrostructurale de l'apostrophe** oratoire (adresse à un interlocuteur fictif, absent ou, comme ici, inanimé), typique de la poésie lyrique et amoureuse.
- Le régime de discours repose d'abord sur la figure de **l'adresse** qui structure l'ensemble du texte et l'emploi du **présent étendu ou de caractérisation**.
- Cette structure d'adresse inscrit la présence d'abord oblique du **locuteur** (le « sujet » lyrique), lequel se manifeste à travers la figure de l'apostrophe et l'emploi de la P5 (v. 5 et 10), et qui n'apparaît explicitement qu'au vers 11 sous la forme des déterminants possessifs puis du pronom personnel au vers 14, redoublé par la structure de dislocation ouvrant le vers sur la forme tonique et accentuée du pronom (qui prend appui sur le coordonnant « et », lequel revêt nettement la fonction de tremplin rythmique). Si les occurrences de la P1 sont peu nombreuses, elles apparaissent donc en des lieux hautement stratégiques du sonnet, à savoir au niveau de la *volta* puis de la chute : l'ensemble du texte s'organise donc bien autour du sujet lyrique, épicentre du sonnet et, par ailleurs, foyer de perception (on relèvera à cet égard la présence du verbe *voir* au vers 14).
- la mise en scène des **allocutaires** successifs :
  - les apostrophes en ouverture de Q1, Q2 et T2 sous la forme de syntagmes nominaux non déterminés et identifiés dans la situation d'énonciation

poétique, et systématiquement pourvus d'expansions : les œuvres de l'architecture (Q1) puis de l'horticulture (Q2), T2 opérant une synthèse (hypéronyme *« Lieux »)* avant la démultiplication finale au vers 10. Les apostrophes installent en creux la présence vocale du sujet lyrique mais aussi, *via* la mise en place d'une topographie, sa situation spatiale : elles renvoient aussi bien aux destinataires du discours qu'à l'*ici* de l'énonciation.

- la distribution de la P5 dans le corps du sonnet : d'abord sous forme du déterminant possessif comme relevé *supra* puis sous la forme du pronom personnel dans T2, trois fois répété dans l'espace resserré de seulement deux vers : la force illocutoire du discours repose ici sur l'effet conjugué de la répétition et de la concentration.
- le statut de la P3 méritait d'être interrogé pour souligner cette adresse surprenante à des inanimés, là où le discours lyrique amoureux s'adresse généralement à l'être aimé. D'où l'adresse indirecte : de délocutés, la dame autant que le Roi dans Q1 peuvent être perçus comme les allocutaires principaux.

➢ **<u>L'organisation lexicale du texte</u>**

On attendait de l'étude lexicale qu'elle serve principalement :

- à analyser les différents marqueurs de la subjectivité aussi bien dans l'éloge que dans l'expression retenue de la plainte amoureuse
- à mettre en évidence la progression thématique du sonnet et les systèmes d'opposition qui le structurent.

• la **qualification adjectivale** et le **réseau substantival** au service de **l'éloge** (Q1, Q2, T1). On pouvait attendre l'examen des points suivants :

- les adjectifs évaluatifs axiologiques *(« beaux, superbes, digne, agréables, aimables »…)* et non axiologiques *(« grands »*). Ce réseau adjectival **euphorique** fonde le discours épidictique, également porté par l'apostrophe lyrique.
- Il faut noter la simplicité du vocabulaire, le choix de la répétition plutôt que de la variété (anaphore et polyptote *beau/beaux*, polyptote *ayez/ayez/avez* en T2, répétition *vois* v. 14…). De même, on reste dans la généralité avec les substantifs « matière » et « ouvrages » : aucun luxe de détails, les bâtiments sont perçus dans leur globalité.
- à quoi s'ajoute la rareté des tropes : on relève, outre la métonymie quasi lexicalisée de *« cœur »,* les métaphores *« peinture »* et *« démon »,* et *« ombrages verts »* qui peut être interprété comme métonymie (contiguïté de l'ombre avec les arbres verts) ou métalepse (arbres verts comme cause de l'ombre) ou encore comme hypallage. Dans tous les cas, se manifestent ici une clarté et épure stylistiques typiquement malherbiennes.
- la simplicité n'amenuise pas la force de l'éloge. On relèvera à cet égard les substantifs évaluatifs à valeur hyperbolique (*« miracles », « appas »* ; superlatif *« le plus digne »*) et la détermination intensive *« tant de ».* La mélioration est aussi sensible dans les deux métaphores : *« peinture »* transforme le paysage en tableau, en ouvrage d'art (ce qu'il était déjà) – *« démon »* (sens premier : génie) rejoint l'hyperbole *« miracles »* : le tableau est si beau qu'il ne semble pas œuvre humaine.

- l'isotopie temporelle *(« éternelle », « hivers », « jamais », « toujours »)* sert la négation du cycle temporel et signe la victoire de l'homme sur la nature.

- La **progression et les oppositions lexicales** :
  - à l'isotopie architecturale *(« bâtiment », « structure », « ouvrages », « art »)* succède l'isotopie du jardin *(« parc », « jardin », « clôture », « fleurs », « ombrages », « verts »*). Il s'agit d'associer le tout et les parties, le global et le détail, l'espace ouvert et l'espace clos. Le jury a apprécié les analyses en terme de relation partie / tout (c'est-à-dire méronyme / holonyme).
  - L'éloge est fondé sur l'antithèse *art/ nature* qui parcourt le texte, avec l'idéal de maîtrise (*« fait céder », « défend »*) propre au classicisme. Cette opposition est remarquablement synthétisée au vers 4, l'antithèse étant renforcée par l'effet de symétrie, les substantifs *« art »* et *« nature »* étant tous deux placés en fin d'hémistiche, sous l'accent. L'antithèse se répercute sur l'axe non plus seulement syntagmatique mais aussi paradigmatique, à la faveur des associations des mots à la rime : *« structure », « nature », « clôture », « peinture »* : les œuvres de l'homme dominent clairement la nature.
  - Au lexique évaluatif euphorique s'oppose le lexique affectif dysphorique du vers 11 (*« chagrine », « triste »*) qui ouvre la plainte amoureuse du dernier tercet.
  - Le sonnet s'organise autour d'une opposition entre une isotopie spatiale concrète et une isotopie sentimentale abstraite (*humeur, chagrine, triste)* : le mouvement général du poème fait passer de l'extérieur à l'intérieur, du paysage de l'art au paysage intime, brossé dans l'espace condensé d'un seul vers là où l'éloge de la topographie se déployait sur dix vers. Le contraste sert la pointe argumentative fondée sur le paradoxe (voir *infra*) mais on notera aussi la forte cohérence textuelle : de même que les lieux étaient présentés en leurs différents éléments constitutifs, de même le sujet lyrique se dissémine-t-il en ses divers attributs selon un partage entre l'intériorité (*« humeur »*) et l'extériorité *(« visage »*). Par ailleurs, le passage du paysage extérieur au paysage intérieur se fait sans heurts : l'évocation des réalités végétales à la suite des réalités architecturales introduit le *topos* du *locus amoenus* (travaillé par la main de l'homme) et coïncide avec l'irruption du lexique galant dans T1 *(« cœurs », « aimables », « désirs », « plaisirs »).*

➢ <u>L'organisation prosodique, rythmique et musicale du texte</u>

Si le jury n'attend pas des candidats qu'ils soient spécialistes de prosodie, il ne semble pas excessif d'attendre d'eux qu'ils en connaissent les bases de façon à réfléchir aux formes codifiées du lyrisme poétique : l'énonciation lyrique, qui met en jeu la dimension vocale du poème, implique une attention particulière à sa facture rythmique et à sa texture musicale. Aussi s'agissait-il d'être attentif :

- au lyrisme musical
- à la cohérence et la mise en ordre formelles produites tant par l'euphonie (sonore et rythmique) que par la parfaite adéquation du mètre et de la syntaxe.
- à la maîtrise formelle comme fondement d'un lyrisme contenu préférant la rétention à l'effusion, gage d'une victoire du travail poétique sur le désordre amoureux.

- On attendait au minimum une juste description de la forme du sonnet malherbien comme un sonnet :
  - en alexandrins
  - constitué de deux quatrains et de deux tercets
  - avec une stricte alternance de rimes féminines et masculines
  - le schéma rimique montre que l'on a affaire à un sonnet dit « Peletier » (ABBA-ABBA-CC-DEDE). On ne sanctionnera pas les candidats qui ignoreraient cette appellation mais on peut exiger d'eux qu'ils soient capables d'identifier la succession des quatrains à rimes embrassées, du distique à rimes plates et du quatrain à rimes croisées. Autrement dit, la maîtrise formelle de Malherbe se reconnaît dans le choix qu'il fait de la forme la plus contraignante du sonnet, celle qui manie les trois types de rimes.

- Une étude plus attentive du **schéma rimique** devait permettre aux bons candidats de mettre en valeur les procédés d'enrichissement de la rime et, partant, tous les phénomènes qui concourent à la production d'un lyrisme musical et d'un réseau sémantique et sonore qui assure la très forte cohésion du poème et en font une chambre d'écho :
  - les rimes sont toutes riches à l'exception de la rime E (cependant redoublée, voir *infra*)
  - l'alternance des rimes n'empêche pas les effets de rappels : les rimes A, B et C sont liées par l'allitération en [r] ; les rimes C et D sont liées par l'assonance en [i] ; les rimes de T1 sont liées par l'inversion sonore [ir] / [ri] : *« désirs, plaisir » / « triste »*
  - bien que la rime E soit juste suffisante, elle est enrichie par l'allitération en [v] et l'assonance en [a], cette dernière étant en outre disséminée dans l'ensemble du sonnet (*bâtiments, matière, ouvrages, roi, soit, miracles, art, parcs, jardins*, etc.)
  - les effets d'homophonies finales sont encore renforcés par les homéotéleutes *« agréable »/ « aimable »*, et *« ouvrages » / « ombrages » / « visages »*, les léxèmes concernés étant en outre à chaque fois à la même position dans le vers.
  - À cela s'ajoutent les très nombreux effets sonores que l'on peut relever à l'échelle du sonnet en son entier (cf par exemple l'assonance généralisée en [a] relevée *supra*) ou dans l'espace clos d'un seul vers. S'il n'était pas difficile pour les candidats de relever assonances et allitérations, le jury a particulièrement apprécié les copies capables de prêter attention à la structure sonore d'un vers en particulier pour en montrer l'euphonie, par exemple :

    v.1 *« Beaux et grands bâtiments d'éternelle structure »* → densité et cohésion sonore de chacun des deux hémistiches : H1 = allitération en [b] à l'initiale, assonance en [ã], le substantif « bâtiments » réalisant la synthèse sonore des deux adjectifs qui précèdent ; H2 = retour des dentales [d] et [t] et allitération en [r].
  - l'harmonie sonore est encore assurée par l'amplitude rythmique produite par l'anaphore de « beau » et les nombreuses structures binaires tant au niveau d'un hémistiche ou que d'un vers entier : on relèvera à cet égard le rôle de la coordination, l'énergie du chiasme du v.2 (l'analyse étant cependant ambiguë, cf la question de morphosyntaxe) et la régularité de la césure à l'hémistiche distribuant harmonieusement les unités syntaxiques, cf *infra*)

- **L'analyse proprement métrique** – rappelons-le avec insistance – constitue un attendu minimal d'un commentaire stylistique d'un texte en vers : sans que l'on exige des analyses développées, il fallait au moins que les candidats, à un moment ou à un autre, s'essayent à une analyse rythmique de tel ou tel vers remarquable. Par exemple :

  v. 4 : « *Aux mira/cles de l'art // fait céder / la nature* » : sur un tel vers, il s'agissait d'identifier le rythme du tétramètre (3/3//3/3) en plaçant correctement les coupes, les accents pour ensuite procéder au décompte syllabique.

- La question de la **concordance mètre/syntaxe** : l'essentiel était de mettre en évidence **l'équilibre et l'harmonie** de l'ensemble, que ne troublent pas les quelques phénomènes de discordance, peu marqués, que l'on peut relever (le jury a été sensible aux copies qui avait identifié et commenté tel cas d'enjambements – voire de concordances différées - aux vers 5-6 et 7-8, ou encore l'enjambement strophique entre T1 et T2) :
  - si le sonnet est constitué d'une seule phrase, la ponctuation en fin de strophe en distingue nettement les différentes unités. S'il y a enjambement strophique entre T1 et T2, le débordement de la syntaxe hors du cadre strophique est atténué par la ponctuation forte (les deux points).
  - on attendait des remarques sur la parfaite adéquation entre les frontières strophiques et les frontières syntaxiques (pour le détail de l'organisation syntaxique du sonnet voir *infra*). Il faut en outre noter l'absence totale de rejets externes ou internes. De fait, la concordance mètre/syntaxe s'observe à l'échelle du vers puisque les segments syntaxiques et sémantiques se répartissent toujours harmonieusement de part et d'autre de la césure, chaque hémistiche formant ainsi une unité.

➢ <u>L'organisation syntaxique et le mouvement argumentatif</u>

L'analyse de la structure prosodique du sonnet menée *supra* se devait d'être en étroite corrélation avec l'examen de son organisation logique et syntaxique.

- Il s'agit de mettre en évidence la rigueur de sa **construction grammaticale** pour en préciser **l'orientation argumentative**. Sur ce point, on pouvait repérer :
  - la structure asymétrique du sonnet, constitué d'une seule phrase, sur une cadence mineure : nous avons affaire à une période constituée d'une longue protase (Q1, Q2, T1) suivie d'une courte apodose (T2).
  - l'effet de suspens ainsi produit, mettant en valeur la volta et préparant efficacement la pointe finale.
  - la logique argumentative : celle d'un raisonnement *a fortiori* fondé en outre sur le renversement et le paradoxe = l'inefficience des beautés célébrées, destituées et frappées d'invisibilité dans la pointe finale (*« je ne vois rien »*), en totale contradiction avec les expansions descriptives des trois première strophes.

- Les meilleures copies ont été sensibles aux faits suivants :
  - le patron syntaxique général du sonnet :

Q1 : apostrophes + expansion
Q2 : apostrophes + expansion
T1 : apostrophes + expansion ; subordonnée en « si »
T2 : proposition principale + propositions coordonnées accompagnées de leurs subordonnées

- La **cadence mineure et la structure dilatoire** mettent en valeur le *concetto* final. Le point de bascule est situé entre les deux tercets, l'effet d'attente et de surprise étant renforcé par l'enjambement strophique entre T1 et T2 qui dissocie la subordonnée (« si… ») de sa principale (« ce n'est point… »). La volta est donc préparée dès le vers 10, qui amorce le mouvement argumentatif à la faveur de la subordonnée : le fait que celle-ci commence en milieu de vers est remarquable, elle souligne le contraste et confère au distique à rimes plates son plein rôle de pivot du sonnet.
- Remarquons que le si » n'est pas hypothétique : dans ce type de tournure où la subordonnée est reprise par un anaphorique (« ce »), dans un énoncé proche de la dislocation, la subordonnée en *si* thématise le contenu propositionnel (qui contient un présupposé), et la principale donne une cause (ici une cause inopérante). Le renversement est d'autant plus inattendu que Q1, Q2 et T1 donnent lieu à un éloge hyperbolique des perfections du paysage, ce mouvement ascendant se heurtant *in fine* à leur inefficience. L'effet de surprise et de contraste est encore renforcé aussi bien par la fréquence des tournures négatives dans T2, qui font suite à des strophes majoritairement affirmatives, que par l'adversatif « *mais* » suivi de la relative concessive « *quoi que vous ayez* » : le relatif indéfini reprend l'ensemble des éléments de l'éloge pour les annuler soudainement.

Plusieurs plans étaient possibles, et de fait, le jury en a accepté plusieurs, pourvu qu'ils soient cohérents et en conformité aussi bien avec le cadre imposé par le libellé du sujet qu'avec les codes de l'exercice. Pour un rappel des principes méthodologiques de base dont la méconnaissance est systématiquement pénalisée, on ne peut que renvoyer au rapport 2011 mais rappelons qu'un commentaire stylistique n'est pas un commentaire composé : le principe de l'exercice consiste à partir de l'observation et de l'analyse de faits formels pour aboutir à une interprétation (et non l'inverse). Le jury évalue les compétences techniques des candidats autant que leur sensibilité et leur attention au texte, lesquelles doivent manifester une compréhension de ses enjeux. On conseillera aux candidats d'éviter de rédiger entièrement leur commentaire (l'expérience montre que la tentation du commentaire composé n'est alors pas loin…) et on rappellera qu'ils doivent impérativement indiquer le titre des parties et sous-parties du commentaire, lesquelles doivent montrer en elles-mêmes que la démarche stylistique est comprise. Il ne s'agit pas pour autant de rédiger dans un style télégraphique – le jury ne saurait se contenter d'une succession de phrases nominales et encore moins d'une liste de mots-clés qui réduirait l'étude à un relevé sec de faits de style dépourvu de toute analyse, et qui, de fait, ferait fi de toute ambition interprétative. La lecture de certaines copies laisse à croire que, pour certains candidats, serait 'stylistique' un commentaire saturé d'un jargon technique plus ou moins maîtrisé. La maîtrise de la terminologie comme garante de la précision analytique est une chose, la cécité aux enjeux du texte camouflée sous un habillage technique en est une autre. Pour se tenir à distance de ces écueils, chaque sous-partie devrait ainsi contenir : un relevé

de formes concourant à un effet / une identification précise de ces formes / et un commentaire permettant d'identifier leurs enjeux interprétatifs.

Précisons enfin que le jury sait fait la part entre ce qu'il considère comme des attendus tout à fait incontournables et les éléments d'analyse dont il ne sanctionne pas l'absence mais dont il sait généreusement valoriser la présence : comme dans tout concours, l'évaluation s'appuie certes sur des attentes pré-définies mais aussi sur une comparaison des copies. Aussi n'hésite-t-on pas à gratifier celles qui se détachent nettement des autres, que ce soit par la précision et la finesse des analyses, leur degré de précision technique, les compétences interprétatives des candidats ou leur capacité à tirer parti d'une contextualisation historique et esthétique du texte pour en examiner les particularités stylistiques. Sans même aller jusque là, nombre de candidats ont su manifester une véritable intelligence du texte, liée à une vraie capacité d'observation dont témoignaient un relevé et un commentaire pertinents des faits de style dominants. On ne peut qu'encourager les futurs candidats dans cette voie.

RAPPORT DE L'ÉPREUVE DE LEÇON

Rapport de l'explication de texte, présenté par Anne Courroy-Griffet

Alors que les épreuves orales de notre concours s'apprêtent à connaître de nouveaux changements, ce rapport poursuivra un triple objectif : il s'agira, tout en dressant le bilan de ce que nous avons vu et entendu dans les différentes commissions, dont je remercie les membres pour leur précieuse collaboration, de guider les candidats qui auront encore en juin 2014 à passer l'épreuve telle qu'elle était conçue cette année, et de prodiguer plus largement des conseils à l'ensemble des futurs admissibles pour se préparer à l'oral et appréhender au mieux une explication de texte.

Les **modalités de l'épreuve,** qui resteront telles pour les postulants déclarés admissibles à l'issue de la session extraordinaire des 17 et 18 juin 2013, étaient les suivantes. Convoqué trois heures vingt avant le début effectif de son passage devant sa commission, le candidat, après avoir fait preuve de son identité, choisit une enveloppe contenant un bordereau mentionnant deux extraits d'œuvres de genres et de siècles différents, chacun de ces extraits étant accompagné d'un sujet de grammaire. Les pages correspondant aux passages sont précisément identifiées dans les œuvres complètes, ou plus rarement les anthologies, confiées au candidat dans la même enveloppe. Installé dans la salle de préparation, ayant à sa disposition quelques usuels, ce dernier a ensuite trois heures pour mettre en place son explication de texte, et son exposé de grammaire, organisant comme il l'entend ce temps qui lui est donné, à l'issue duquel il est mené devant sa salle d'examen. Les trois membres de la commission qui l'accueille lui accordent ensuite un temps de parole qui ne doit en aucun cas excéder quarante minutes pour mener à bien, dans l'ordre qu'il choisit, son explication de texte et son exposé de grammaire, sans dépasser trente minutes pour l'explication de texte s'il commence par cet exercice, quinze minutes pour la grammaire s'il commence par cet exercice. Lorsque les deux exposés sont terminés, le candidat est invité à se retirer dans le couloir pendant une première délibération des examinateurs, qui décident de notes minimales, correspondant à la prestation initiale. Ces notes ne pourront être baissées, même si les réponses aux questions posées par la suite au candidat qui se présente à nouveau devant la commission se révèlent insatisfaisantes. En revanche, il est fréquent que ces « notes-planchers » soient relevées, parfois de façon considérable, si les précisions et les corrections apportées permettent d'améliorer, de préciser voire de remodeler si nécessaire l'exposé initial. L'épreuve s'achève donc après une série de questions posées dans les deux exercices, une « petite » heure s'étant écoulée depuis son début. Les examinateurs peuvent alors fixer les notes définitives, avant l'entrée d'un nouveau candidat. Notons que le jury ne fait preuve d'aucune tolérance concernant le défaut de gestion du temps imparti pour l'exposé oral. Il faut donc impérativement se munir d'une montre (et regarder l'heure). Quand seulement dix vers sur les trente vers à étudier sont traités en vingt-cinq minutes, la possibilité de présenter une explication complète de l'extrait est fortement compromise... Il n'y a, par ailleurs, aucune obligation de « faire durer » l'explication. Le jury a mis de très bonnes notes à des analyses qui n'occupaient que vingt à vingt-cinq minutes. Une bonne explication n'est pas forcément une explication longue ou occupant tout le

temps accordé… Cette année, une candidate a obtenu 20/20 au terme d'une explication qui a duré une vingtaine de minutes, sur un texte pourtant dense et difficile, extrait des *Essais* de Montaigne. Il s'agit certes, d'un cas extrême, mais cette dernière est parvenue à convaincre le jury et à lui montrer qu'elle pouvait dire l'essentiel sur ce passage, avec finesse et nuance, sans pour autant délaisser le texte ou donner l'impression d'un survol c'est-à-dire en mettant au jour très finement les enjeux propres à l'écriture de Montaigne. Son projet, très pertinent et très maîtrisé, centré sur l'écriture en mouvement, lui aura permis de mener une analyse non exhaustive, mais suffisamment riche et suggestive pour avoir éclairé les différents enjeux du texte. Soulignons, pour finir, que l'ignorance des modalités de l'exercice (« Je sais pas pendant combien de temps je dois parler », « Faut-il lire l'extrait ? ») laisse présager une préparation pour le moins insuffisante.

Ces modalités rappelées, et afin de bien éclairer les candidats sur les attendus de l'épreuve, nous proposons de suivre pas à pas les étapes de l'explication de texte, l'exposé de grammaire faisant l'objet d'un rapport spécifique. Le commentaire de ce qui a été observé cette année permettra de formuler quelques remarques, ainsi que quelques conseils susceptibles d'améliorer les analyses de nos futurs admissibles, conseils qui pourront (du moins l'espérons-nous) se révéler fort utiles également aux admis qui vont devoir préparer des cours dès le mois de septembre.

Le **choix du texte** à expliquer est déterminant. Il est ainsi fortement déconseillé d'opérer une sélection à partir de la question de grammaire. Certains candidats éliminent, maladroitement aussi, de façon systématique, les textes versifiés ou les passages estimés longs, ou encore les œuvres qu'ils considèrent comme « originales », au profit des extraits d'opus plus « traditionnels », occultant le fait que, pour ces derniers, les attentes du jury, en matière de connaissance globale de l'œuvre, sont plus importantes. Même si on ne saurait exiger *a priori* une lecture de l'œuvre de laquelle le passage est tiré, on s'étonne que certains candidats aient pu admettre cette année n'avoir jamais lu *Tartuffe*, *L'Avare*, *Dom Juan*, *Eugénie Grandet*, *Les Misérables*, *Germinal, L'Assommoir*...

L'explication de texte commence par une **introduction**, nécessaire, et les candidats l'oublient très rarement.

Une **présentation minimale** de l'auteur, de l'œuvre de laquelle le texte à l'étude est extrait, du courant littéraire y correspondant, est attendue, le texte sur lequel on travaille devant faire l'objet d'une contextualisation précise. Un ancrage historique est absolument indispensable à sa bonne compréhension. Étudier *Le Silence de la mer* de Vercors sans prononcer le mot « Occupation » révèle une saisie pour le moins insuffisante de la situation dans laquelle se trouvent le narrateur et sa nièce dans cette nouvelle. De la même façon, il faut expliquer les événements présents dans le passage en lien avec les événements antérieurs. On devra pour ce faire utiliser tous les documents mis à disposition et notamment consulter les œuvres elles-mêmes : il est fortement conseillé de parcourir ce qui précède l'extrait. Par exemple, la lettre 105 de la marquise de Merteuil à Cécile Volanges vient répondre à la lettre 97 envoyée par cette dernière... Il faut donc en avoir connaissance pour bien saisir la réponse de la marquise. De même, pour commenter efficacement la chute

d'un conte, mieux vaut en lire rapidement le début. Une candidate qui avait à étudier un extrait du chapitre 5 de la septième partie de *Germinal*, moment où le cadavre flottant de Chaval vient frapper les jambes de Catherine et Étienne, signale que le passage se situe « après la bagarre entre Chaval et Étienne, et avant l'union sexuelle entre Catherine et Étienne » mais ne mentionne nullement l'effondrement de la mine, devenue prison pour les personnages, oubli qui génère une compréhension erronée des enjeux précis du texte. Une autre candidate manque la valeur testamentaire de la lettre écrite dans le chapitre sept de *l'Amour fou* de Breton, faute d'avoir identifié « Ecusette de Noireuil » : si elle s'était reportée aux pages précédentes, elle aurait lu que le scripteur l'appelle « ma toute petite enfant, qui n'avez que huit mois ». On pourra éventuellement aussi prendre connaissance de ce qui suit le passage à étudier : lorsque Phèdre, à l'acte III scène 3 de l'œuvre de Racine s'exclame : « Ah ! Je vois Hippolyte ! », ce n'est pas, comme l'a affirmé une candidate, parce qu'elle reconnaît le fils dans les traits de Thésée qui s'avance. Une simple lecture de la liste des personnages présents à la scène suivante (trois vers plus loin, sur la même page dans l'édition utilisée) aurait confirmé la présence du jeune homme aux côtés de son père. Précisons néanmoins qu'une longue biographie de l'auteur, une liste exhaustive de toutes ses œuvres, un exposé approfondi sur le courant littéraire censé lui correspondre ne sont guère utiles, et empiètent sur le temps imparti.

Il faut **lire le texte**, et dans son entier. Quelques candidats posent la question au jury, ou s'interrompent brusquement : « Je m'arrêterai là dans la lecture ». Toutes les commissions notent qu'il devient rare, hélas, d'entendre une lecture dépourvue d'erreurs, notamment d'un texte versifié, et ce, même chez de bons candidats. On conseillera de s'exercer régulièrement à la lecture à haute voix, mais aussi de relire silencieusement à plusieurs reprises l'extrait durant le temps de préparation. Une lecture fautive peut parfois conduire à une interprétation fausse. Une candidate a ainsi soutenu que les vers de « Colloque sentimental » de Verlaine étaient variés, en appuyant son propos sur la lecture du v. 2 : « Deux formes ont tout à l'heure passé » (les « e » de « formes » et de « heure » n'ayant pas été prononcés, elle y voyait un octosyllabe), du v. 4 : « Et l'on entend à peine leurs paroles » (même phénomène avec le « e » final de « peine », qui transformait le décasyllabe en ennéasyllabe), et du v. 10 « Toujours vois-tu mon âme en rêve? - Non. », devenu hendécasyllabe puisque selon la candidate « le mot « âme » se terminait par un « e » tonique ». Le v. 9 de « Correspondances » de Baudelaire s'est également chargé d'une syllabe supplémentaire lorsqu'un candidat a tenu à transformer les « parfums frais comme des chairs d'enfants », en « parfums frais comme des chaires d'enfants ». On rappellera cette règle simple qui consiste à prononcer le « e » suivi d'une consonne, le « e » suivi d'une voyelle étant muet. La diérèse et la synérèse sont également des éléments à prendre en compte dans le décompte syllabique. Trop de candidats l'oublient et les commissions sont fréquemment amenées à demander aux futurs enseignants de relire un passage du texte à l'étude, sinon de compter les syllabes des vers sur leurs doigts. Soulignons ensuite la nécessité de faire les liaisons adéquates sans en omettre (une candidate, qui note pourtant une allitération en [t] dans la phrase concernée, oublie les liaisons attendues lorsqu'elle lit un extrait d'*Un Roi sans divertissement* : « On l'avait / entaillé de partout, de plus de cent / entailles, qui avaient dû être faites... »), ni en ajouter : les erreurs comme « nous bûmes *t en silence » à la fin du *Silence de la mer* de Vercors, ou « je pensais souvent *z à vous », dans la lettre de son cousin Charles à Eugénie Grandet sont malheureusement légion. Il convient également de « mettre le ton », un ton

adapté au texte... Une candidate adopte un ton joyeusement inquisiteur lorsqu'elle lit la question posée par Œnone à Phèdre sur la persistance de ses sentiments pour Hippolyte : « Vous est-il cher encore ? » (v. 882)... Ton joyeux aussi et empreint d'un certain soulagement par la suite lorsque Phèdre, voyant apparaître Thésée, l'époux qu'elle croyait mort, se rend compte qu'il est accompagné d'Hippolyte (v. 908), comme si elle était heureuse de revoir ce dernier. En pareil cas, les examinateurs savent d'emblée que le texte n'a pas été compris. Se reporter aux notes finales permet aussi parfois d'éviter des erreurs : l'édition de la « Pléiade » précise ainsi que les prénoms des précieuses ridicules de Molière se prononcent [kato] et [madəlõ], et non [katɔs] et [magdəlõ], comme l'a répété un candidat tout au long de son étude. Rappelons que c'est par une lecture adaptée que l'enseignant peut espérer mettre ses élèves en appétit et capter leur attention, voire leur intérêt.

Les candidats formulent presque tous une **problématique** au cours de leur introduction. Cette question, permettant de donner une orientation à l'explication qui doit suivre, revêt une importance particulière: associée à la lecture, elle donne des indices d'une compréhension efficace (ou non) du texte qui va être analysé. S'il convient de proscrire les problématiques trop schématiques (« nous nous demanderons en quoi cette fable a une portée critique »), il est également déconseillé de convoquer d'emblée, souvent en les superposant, des notions hétérogènes, qui se révéleront peu éclairantes pour l'étude à venir, sauf à forcer le texte (ainsi d'une d'étude de la fable « Le Torrent et la Rivière » de La Fontaine qui entend se fonder « sur les registres épique et fantastique, tout en relevant l'ironie du poète, qui donne à sa fable une tonalité comique »). La problématique, sans être trop simple, doit donc éviter de mêler artificiellement des éléments hétéroclites, qui engagent à envisager trop de directions différentes. Mieux vaut fonder la question formulée sur une ligne directrice subtile, que l'on suivra au cours de l'exposé et qui donnera à ce dernier une assise ferme. D'une manière générale, il faut éviter de plaquer sur les textes, dès l'énoncé de cette question, des idées toutes faites sur un auteur, une œuvre, un courant, qui ne sont pas toujours adaptés à l'extrait proposé dans sa spécificité (le théâtre de l'absurde pour Beckett, le personnage pris dans un conflit pour la tragédie classique) : ces entrées appliquées *a priori* aux extraits à analyser, parfois même avant de les avoir lus, se révèlent souvent contre-productives. Le texte doit être envisagé pour lui-même avant tout, même si on ne saurait reprocher à un candidat d'utiliser la culture littéraire et historique, absolument indispensable, dont il dispose, lorsqu'il le fait à bon escient.

Il convient ensuite d'annoncer **la méthode selon laquelle on a analysé l'extrait** puisque le candidat peut procéder à sa guise à une étude linéaire ou à un commentaire composé. Précisons que l'expérience des examinateurs les mène à conseiller vivement une étude linéaire, permettant de mettre en évidence plus efficacement le mouvement de l'extrait. Surtout, le temps de préparation étant restreint, l'élaboration d'un plan détaillé, le classement des données, processus souvent longs, empiètent sur les précieuses minutes à consacrer à l'analyse proprement dite durant la préparation. La plupart des candidats optent d'ailleurs spontanément pour l'analyse linéaire et annoncent la structure du texte. Attention, là encore, à ne pas plaquer sur ce dernier une structure préétablie, voyant systématiquement dans les premières lignes une « captatio benevolentiae » par exemple, ou encore à ne pas envisager les « parties » composant l'extrait de façon disproportionnée (la première ligne et la dernière ligne formant la première et la troisième parties, tandis que les lignes intermédiaires formeraient une deuxième partie centrale dont on saisirait mal la structure interne). On pourrait conseiller aux

candidats de chercher à montrer la dynamique du passage, sa logique, sans le « découper » artificiellement. Certains candidats annoncent par ailleurs uniquement un « découpage » linéaire (« Ma première partie ira de la ligne 1 à la ligne 6, la deuxième de la ligne 7 à la ligne 25, et la dernière de la ligne 26 à la ligne 35 ») dépourvu de sens dans la mesure où aucune donnée thématique ni énonciative ne vient appuyer ce dernier. *A contrario*, le caractère artificiel des "découpages" se manifeste aussi parfois par la volonté de trouver à tout prix trois parties de même longueur. L'explication doit proposer une **structure qui respecte et mette en évidence la logique interne, la progression du texte**, la structure proposée dans l'explication devant suivre le mouvement du texte, et non l'inverse.

Quelques remarques sur le **développement** proprement dit peuvent venir s'ajouter aux recommandations très efficaces formulées dans les rapports des années précédentes, qui sont évidemment à consulter.

Le premier conseil que l'on pourrait donner à un candidat est de **regarder et relire attentivement le texte** qui est devant lui, certaines évidences échappant fréquemment aux candidats qui se précipitent (l'absence de ponctuation dans « Zone » d'Apollinaire a pu être ainsi occultée). Des remarques propres aux genres sont également indispensables : étudier un poème sans faire aucune remarque sur le mètre, les rimes, la disposition strophique, une scène de théâtre sans envisager la mise en scène, sans mentionner les didascalies, témoigne d'un manque d'attention. Dégager le sens, les enjeux, l'intérêt général du texte permet de mener ensuite une étude de détail plus pertinente. Le désir d'interpréter de façon exhaustive chaque mot du texte sans considérer ce dernier dans sa globalité mène parfois à une lecture aveugle, focalisée sur des détails et qui finit par développer des évidences : « La bouche est un élément courant chez l'être humain » a-t-on ainsi entendu pour interpréter le v. 12 de « Colloque sentimental » de Verlaine.

Si le jury sait apprécier l'**enthousiasme (mesuré)** des candidats, il est recommandé de ne pas voir systématiquement dans chaque extrait *le* point culminant d'une œuvre qui serait elle-même *la* pièce maîtresse de l'œuvre de l'auteur en question. La scène 5 de l'acte V de *Phèdre,* dans laquelle Panope, personnage très secondaire, vient avertir Thésée du suicide d'Œnone et du comportement pour le moins étonnant de Phèdre, peut être considérée comme une scène transitoire, qui confirme les doutes de Thésée déjà alerté par Hippolyte, par Phèdre, puis par Aricie, et qui annonce le récit de Théramène dans la scène suivante. C'est là son intérêt dramaturgique. Il ne saurait être question de mettre ici en évidence les « trésors d'inventivité » de Racine, ni les «indéniables talents de conteuse » de Panope.

On s'est étonné aussi du manque de curiosité de certains candidats qui, face au sens précis de certains termes employés dans le passage qu'ils doivent étudier, ne prennent pas la peine de **consulter les dictionnaires** pourtant placés à leur disposition dans la salle de préparation, phénomène inquiétant quand on songe que, futurs enseignants, ils vont devoir préparer des cours dès le mois de septembre. Le « fantastique » est défini par un candidat comme « l'irréel, qui fait peur », la passion comme « un amour qui passe, qui ne dure pas ». Une candidate ayant à définir l'adjectif « ignoble » employé à la scène 11 de l'acte I d'*Electre* de Giraudoux, propose : « à vomir », telle autre candidate butte à la lecture sur le mot « opprobre » deux fois utilisé dans un extrait de *La Mère coupable* de Beaumarchais, et ne parvient pas, lors de l'entretien, à expliquer le sens de ce mot. Même chose pour « prévaricateurs » dans un extrait de l'*Histoire des voyages de Scarmentado* de Voltaire ou, de façon plus surprenante, pour « extravagant », visiblement inconnu

d'une candidate confrontée au sonnet « À une passante » de Baudelaire. Inversement, une utilisation pertinente du dictionnaire peut enrichir la problématique de l'explication (ce fut le cas par exemple, pour le terme « incantation » qui permit d'éclairer un extrait des *Mémoires d'outre-tombe*). Il convient, bien évidemment, de savoir utiliser le dictionnaire de manière cohérente avec le texte : « obi », dans « Sed non satiata » de Baudelaire, ne peut signifier « ceinture en soie du costume traditionnel japonais » ; même si le dictionnaire n'indique pas le sens de l'homonyme « sorcier d'Afrique », le contexte doit compléter et donc de fait rectifier l'interprétation (« Bizarre déité, (…) / Œuvre de quelque obi, le Faust de la savane, / Sorcière aux flancs d'ébène… ») : plutôt que d'éluder la difficulté du texte, il aurait alors été possible de commenter le choix de mots rares, opaques, et qui résistent à l'interprétation immédiate… Pour les mêmes raisons, il faut aussi ouvrir si nécessaire le dictionnaire de noms propres et **consulter toutes les notes** afférentes au passage étudié. Ceci doit permettre d'éclairer le sens premier du texte : une candidate qui commente la lettre 121 de Madame de Sévigné « à Coulanges » ignore pourquoi le mariage de Mademoiselle est « une chose qui comble de joie madame de Rohan et madame de Hauterive », alors que la note le dit clairement : « La joie de madame de Rohan et de madame de Hauterive vient de ce qu'elles étaient, elles aussi, mésalliées ». Il suffisait de s'y reporter pour comprendre l'ensemble de la situation. Une commission rapporte aussi que, dans une explication des « Strophes pour se souvenir » de Louis Aragon (*Le Roman inachevé*), la candidate a omis de consulter la note en fin de volume qui, dans cette édition (Poésie Gallimard), explicite l'arrière-plan et les circonstances de la composition (« Ce poème fut composé pour l'inauguration de la rue Manouchian… »). Il convient néanmoins de veiller à garder un œil critique sur ce paratexte, qui ne doit pas se substituer à une étude précise du texte. Une candidate ayant à étudier l'ariette IV des *Romances sans paroles* (« Ariettes oubliées ») de Verlaine a ainsi occulté les indices laissant à penser que le « nous » envisagé ici désignait Verlaine et Rimbaud : mention de l'exil, lecture verticale des rimes des v. 5 et 7 « nous sommes » « des hommes », substitution d'une amitié féminine, innocente, au couple homosexuel pour atténuer la brutalité supposée de l'évocation. Ce fourvoiement s'est expliqué lors de l'entretien par la lecture d'une note de l'édition faisant état d'une « allusion précise à la réconciliation attendue avec Mathilde dans les premiers mois de 1872 ». Il faut donc utiliser les notes sans perdre de vue ce que dit ou suggère précisément le texte.

Les membres du jury regrettent de manière générale le manque de **culture** des candidats, notamment l'absence de repères historiques (dates, régimes, gouvernants, révolutions), mais aussi de connaissances littéraires. Ne pas savoir ce qu'est la bienséance n'est pas plus acceptable que confondre « réalisme » et « naturalisme », « lyrique » et « pathétique », « optimisme » et « optimiste ». On attend des candidats un minimum de précision, de justesse, d'exactitude quant aux termes employés pour qualifier un passage, une tonalité, les éléments constitutifs du texte. Ainsi, l'expression « anecdote poétique » semble peu appropriée pour introduire « Colloque sentimental ». Certains postulants annoncent presque fièrement « ne pas être latinistes » pour éviter de préciser l'étymologie de termes à connaître comme « rien », « cruel », « passion », « morbide », « monstre », « fureur », « barbare », « fier ». Certains mots ont également un sens particulier selon les siècles : on pense à « commerce », « souffrir » qui font l'objet de contresens redondants chaque année.

Il est primordial d'appuyer les analyses menées sur des **citations** du texte concerné. Dans toutes les commissions, on a pu déplorer des études menées livre fermé. Parfois, des extraits du texte avaient été recopiés sur le brouillon, parfois le texte n'était pas cité, parfois encore, le candidat faisait un effort de mémoire et résumait vaguement le passage envisagé. A chaque fois, la qualité de l'explication s'en ressentait fortement.

Si nombre de candidats font l'effort louable et indispensable de mettre en évidence des **procédés formels** permettant d'étayer leurs idées, ce qui leur permet de dépasser la simple paraphrase, on ne peut que regretter, chez d'autres, la méconnaissance de figures de style indispensables à toute étude littéraire : un futur enseignant se doit de connaître ce qu'est une métaphore, un euphémisme, un chiasme, une prétérition, une question oratoire, une litote, par exemple. Certains repérages erronés, tel celui de cette candidate voyant un chiasme dans le vers « Qu'il était bleu le ciel, et grand l'espoir ! », alertent les correcteurs qui ne manqueront pas de demander les définitions précises des procédés lors de l'entretien. A l'inverse, on recommande d'éviter l'utilisation accumulative de termes analytiques sans rapport réel avec le passage analysé. Cela aide rarement à clarifier le sens d'un texte (ainsi de la candidate annonçant avoir trouvé dans la scène 9 de *L'Île des esclaves* « une pseudo péroraison philosophique à l'intonation burlesque et gestuelle »). Certains procédés semblent particulièrement à la mode depuis quelques années, et les candidats forcent parfois le texte pour avoir une chance de les développer (ainsi de l'hypotypose : l'abus de cette figure a déjà été signalé dans les rapports de 2012 et 2010). Le vocabulaire de l'analyse doit donc être maîtrisé sans que son emploi vienne étouffer cette dernière. Certaines explications pratiquent en outre une approche essentiellement grammaticale, ce qui constitue une sorte de confusion entre les deux parties de l'épreuve. Le commentaire se limite alors à une sorte de remplissage, l'interprétation proprement dite restant sommaire. Ceci ne signifie pas qu'il faille négliger totalement le vocabulaire de la grammaire lorsqu'on étudie le texte, mais à condition qu'il permette d'en analyser le sens.

Il faut également **proscrire toute sur-interprétation des textes**. Ainsi, si l'on conseille aux candidats durant l'année de préparation au concours de ne pas se montrer rétifs lorsqu'il s'agit d'envisager les allusions sexuelles présentes dans un extrait (ainsi dire en quoi consiste la leçon de physique expérimentale dispensée par Pangloss à Paquette s'impose), il s'agit de résister à la tentation de voir partout de telles allusions (la robe du « grave magistrat » évoqué dans l'article « Torture » du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire n'est en aucun cas le signe d'une « féminisation liée à un jeu sexuel au sein du couple ».)

Les candidats semblent par ailleurs ne **percevoir** que très rarement (peut-être est-ce lié à la situation fort « sérieuse » dans laquelle ils sont placés) **le comique** de textes pourtant fondamentalement drôles, prêtant à rire ou à sourire, et peuvent par là même difficilement en rendre compte, ce qui a généré des échecs sur Molière, Scarron ou Voltaire. L'analyse (voire le simple repérage) de **l'ironie** paraît également être source d'hésitations et d'erreurs.

Enfin, la **conclusion** n'est pas facultative. Elle a parfois été bâclée, voire occultée. Il convient de récapituler soigneusement ce qui a été dévoilé au cours de l'explication et de proposer une ouverture qui permet, par exemple, de faire état de connaissances correctement assimilées. Un candidat interrogé sur *Les Juifves* de Garnier a ainsi évoqué avec profit le théâtre de Sénèque dont s'inspire l'auteur, et en

écho à ce type de pièces, le théâtre de la cruauté d'Antonin Artaud et les pièces contemporaines de Sarah Kane.

Quant à la **reprise**, elle doit faire l'objet d'une grande attention des candidats qui ont parfois tendance à se « relâcher » une fois la première partie de l'épreuve passée. On rappellera qu'ils peuvent emporter le livre et leurs notes dans le couloir, entre les deux parties de l'épreuve, pour relire l'extrait s'ils le souhaitentx. Les membres de la commission qui interrogent successivement le candidat envisagent cette étape avec bienveillance : il s'agit pour eux de lui faire compléter ou corriger ses analyses, ce qui permettra d'augmenter sa note. Si l'on pose des questions, c'est pour aider à progresser dans l'explication, pour faire préciser (ou aborder parfois) des notions oubliées et pourtant essentielles à l'étude du texte. Il convient donc de chercher honnêtement à améliorer sa prestation, sans se montrer brusque dans les réponses apportées et sans se replier sur soi-même. Lorsqu'un candidat prend conscience d'avoir commis une erreur sur le texte, il lui faut admettre cette erreur, sans chercher à la nier, et **savoir se corriger** de bonne grâce… Par ailleurs, les questions du jury ne sont jamais anodines. La réponse d'un candidat qui ne souhaitait visiblement pas améliorer une prestation médiocre : « Je vous ai sorti tout mon magasin » ne peut que déplaire tant pour sa formulation familière que pour son manque de ténacité. Notons que l'entretien est mené par le jury sans que les candidats aient à décider des sujets qui y seront abordés. On leur recommande donc d'éviter, lors de l'explication, des remarques du genre : « Nous reviendrons sur ce point durant l'entretien ». De même, l'objectif de l'entretien n'étant pas d'obtenir des réponses de la part du jury, mais bien de vérifier les connaissances du candidat, ce dernier doit s'abstenir d'inverser la situation interrogateur-interrogé en posant des questions aux membres de sa commission. Il est enfin malhabile d'insister, si tel est le cas, sur le fait que l'on enseigne déjà, voire de considérer les membres du jury comme des « collègues » en les appelant ainsi au cours de l'exposé, puisqu'ils sont justement chargés d'opérer un recrutement...

Quelques remarques plus générales viendront clore ce rapport.

Il est indispensable qu'un futur enseignant en lettres **s'exprime parfaitement.** Nous entendons chaque année des fautes inacceptables - « Nous allons voir comment l'opposition est-elle exprimée », « Une série de groupes nominals », « Elle use un lexique insistant », « Cela infère à ce texte... », « Il s'infuse son esprit dans son sujet », « Pallier à... », « Cléante s'objecte au mariage de son père » - tout comme nous constatons l'emploi d' un vocabulaire inapproprié : « Le lexique est fort », « C'est un amour qui ne débouchera jamais », « Le deuxième mouvement démarre ligne treize », « Madame de Sévigné multiplie les parenthèses à tire-larigot », « Le thème que j'ai essayé de vous faire tâtonner », voire de familiarités (une candidate expliquant le sonnet « Quand vous serez bien vieille » indique que « Ronsard met le doigt là où ça fait mal », et dévoile « le destin funeste qui pend au nez d'Hélène »). Les conjugaisons sont également à réviser prioritairement pour éviter de graves erreurs.

Certains candidats peinent à trouver l'**attitude juste** face à leurs interrogateurs. On recommande de garder la distance nécessaire face au jury. Une décontraction abusive, une volonté affichée de créer une complicité avec les

examinateurs par des plaisanteries notamment, des commentaires ironiques sur leur propre prestation, une surexcitation ou à l'inverse des épanchements larmoyants - « Je ne suis plus toute jeune » -, des interruptions incessantes pour boire, se moucher, tousser, s'excuser d'avoir bu, de s'être mouché, d'avoir toussé (apparaissant comme des processus d'évitement de l'exercice en cours) sont des éléments défavorables lorsqu'il s'agit de recruter de futurs enseignants qui auront à adopter une posture exemplaire face à des jeunes gens en formation. Simplicité, politesse, soin, bonne tenue, retenue sont donc de mise. Il ne s'agit pas de gommer l'originalité de chacun, mais de montrer aux évaluateurs qu'on a fait l'effort d'adapter sa tenue, son attitude, son vocabulaire, à la situation, ce qui est signe d'éducation et d'intelligence...

Enfin, le jury doit juger des qualités du postulant pour **transmettre des connaissances**, et pas seulement de ces dernières. Il faut donc apprendre à communiquer, ce qui exclut la rédaction intégrale d'une explication lue sans relever les yeux de ses notes. Nous avons bien conscience que les conditions mêmes de l'oral sont susceptibles de générer beaucoup d'angoisse, et nous tâchons de rassurer ceux que nous devons évaluer, mais un candidat trop émotif peut laisser supposer qu'il ne pourra supporter la pression d'un groupe qu'il lui faudra maîtriser.

Nous conseillons donc aux futurs postulants de lire beaucoup - œuvres littéraires et textes critiques -, d'élaborer des fiches sur les œuvres, de parcourir avec attention des anthologies, de mener des recherches historiques permettant de replacer les ouvrages dans leurs contextes. Cela permet à la fois d'acquérir des bases solides et de mener des analyses approfondies en évitant l'écueil de la simple paraphrase. Nous félicitons tous ceux dont la qualité des prestations a su lors de cette session 2013 nous convaincre ou bien qu'ils y étaient parvenus ou bien qu'ils étaient en voie d'y parvenir et souhaitons bon courage à tous ceux qui entreprendront cette tâche aussi ardue que passionnante.

RAPPORT DE L'ÉPREUVE DE LEÇON

Rapport de la question de grammaire, présenté par Xavier-Laurent Salvador

L'épreuve et ses enjeux

L'oral du CAPES contribue à recruter les titulaires de la fonction publique dont l'une des missions essentielles sera de former les futurs élèves des classes de collèges et de lycées à la connaissance de la grammaire de la langue française. Pour cela ils devront leur transmettre la faculté de lire une langue de registre soutenu et de leur en donner par-dessus tout le goût par des exercices d'agilité intellectuelle tels que les tests simples de permutation, qui permettront aux élèves d'acquérir la maîtrise des structures de la langue.
Un candidat au CAPES doit en effet être convaincu que la maîtrise de la règle seule permet l'émancipation du jeune adulte à qui l'on doit impérativement fournir tous les secrets du bien dire et du bien écrire pour qu'il puisse par lui-même conquérir les moyens de son autonomie, sans avoir à subir l'humiliation d'être formé tout au long de sa vie à la connaissance de sa propre langue.
Il importe que l'ensemble des candidats se présentent devant le jury en ayant préparé distinctement les deux exposés (explication et question de grammaire). Trop nombreux sont encore ceux qui, perdus dans une masse de feuilles de brouillon multicolore écrites recto-verso, finissent par renoncer à ce qu'ils ont préparé pour se lancer dans une improvisation dont on doute qu'elle puisse produire quoi que ce soit de valable. Un futur enseignant de français en collège qui aura, par exemple, des classes de sixième devrait être précis dans ses exposés, simple dans ses démonstrations et clair dans ses orientations.

Les épreuves orales de la session 2013

Cette année les commissions ont particulièrement centré leurs attentes sur la maîtrise des fondamentaux de l'épreuve : reconnaissance et identification des constituants ; maîtrise des tests de substitution et de remplacement ; analyse en constituants syntaxiques. Des notions que l'on pensait acquises semblent en effet parfois avoir été ébranlées, ainsi des « adjectifs possessifs » ont-ils refait surface, de même que de nombreux « mode conditionnel » et des classements syntaxiques que l'on pensait définitivement posés, comme celui des circonstancielles, ont-ils peu à peu été remplacés par des classements sémantiques très sommaires. Ces choses-là sont à revoir dans la perspective des écrits, et doivent être maîtrisées le jour de l'oral.

Voilà une liste non exhaustive des sujets traités cette année :
Le déterminant
Le groupe nominal étendu
Les expansions du nom
Les modes du verbe
Les temps verbaux
Les modalités de l'énoncé
Les types de phrases
Le sujet
Les compléments essentiels du verbe

La transitivité
Le COD
Les compléments d'objet
Les pronoms
Les formes en -ant
Les modes nominaux du verbe
L'attribut
Les constructions verbales
Les types de discours
Les circonstances du procès
Les propositions subordonnées
La voix
Les prépositions
L'adverbe
La négation
L'infinitif

De manière générale, pour chaque sujet, il y a eu d'excellents exposés qui ont obtenu 20. Ainsi, telle candidate interrogée sur les pronoms a su impressionner sa commission par la maîtrise des tests de remplacement et de restitution, les phénomènes de clivage, les extractions. Telle autre candidate, interrogée sur les propositions circonstancielles et malgré quelques oublis que la reprise a corrigés, a su faire un classement syntaxique par rapport aux points d'incidence de la proposition et a-t-elle obtenu une excellente note là où d'autres candidats moins agiles ont eu plus de difficulté à convaincre un jury en présentant une longue liste de caractérisations sémantiques (*de temps, de cause, de lieu...*).
Il est important de rappeler qu'il y a eu cette année, comme à chaque session, un lot toujours important d'excellents candidats maîtrisant le vocabulaire de la grammaire et de la linguistique. Qu'ils trouvent ici l'expression des félicitations des membres du Jury.

Remarques générales

La question de grammaire à l'oral du CAPES a pour but d'éprouver l'agilité du candidat dans la manipulation de concepts *simples* de la grammaire scolaire actuelle en situation d'actualisation dans un texte de français moderne (en n'oubliant jamais que la modernité commence aux temps de François Villon et de Rabelais) dont la portée littéraire est conditionnée par la juste interprétation, la juste réception d'effets de langue. On ne peut imaginer qu'un enseignant du secondaire puisse se contenter de ressentir les effets de la langue : il doit savoir les reconnaître, les nommer, les grouper par espèces et propriétés communes – en un mot les classer et montrer en quoi ils sont plus ou moins exemplaires d'une notion linguistique connue.
Il est au passage fort peu probable que la question de grammaire amène le candidat à mettre en évidence des phénomènes non répertoriés de la grammaire. Il est important de le rappeler car trop souvent sans doute les candidats se sentent découvreurs de notions nouvelles. Si l'intention de proposer une interprétation innovante est en soi louable aux yeux d'un jury disposé à accueillir de manière collégiale les enthousiasmes des futurs collègues, peut-être serait-il opportun toutefois de conseiller de se méfier de ces envolées qui poussent de nombreux

étudiants, souhaitant combler le silence assourdissant des commissions, à démobiliser des savoirs scolaires et en un mot dire des bêtises.
En effet, de même qu'il est fort peu probable que dans une tragédie connue, souvent lue et jouée, éditée et rééditée comme *Andromaque* ou *Phèdre*, soudain on trouve des vers de onze ou treize syllabes que personne n'avait jamais signalés ; de même, donc, est-il fort peu vraisemblable qu'un adverbe dont on vient de définir les propriétés intransitives se mette à introduire des « compléments régimes », qu'une conjonction de subordination entame une nouvelle « carrière anaphorique » ou que les « pronoms relatifs » dont on vient à peine de dire qu'ils occupent une fonction dans la proposition n'en aient plus tout soudain. Ce serait faire peu cas de la vigilance du Jury, des lecteurs et correcteurs de sujets qui veillent avant le candidat à l'honnêteté des questions données.
On citera encore l'exemple d'une candidate interrogée sur « Le pain » de Francis Ponge qui, à propos de l'énoncé : « Ce lâche et froid sous-sol *que l'on nomme la mie* » a fini par déclarer que le COD était « l' », que le pronom relatif « que » n'avait aucune fonction en l'occurrence et que la « structure attributive » (sans doute voulait-elle désigner l'attribut « la mie » en mention autonymique du COD « que ») était originale, le tout définissant l'art poétique impressionniste du poète qui modelait la langue. On comprend en l'occurrence que l'étudiante avait perdu une partie de ses moyens dans la panique du concours, et ce faisant, avait démobilisé des connaissances qu'un raisonnement froid lui aurait conservées. Sans doute également était-elle moins forte sur certains sujets et il est recommandé de s'entraîner à ces jeux d'analyses logiques tout au long de l'année afin de ne pas être déstabilisé le jour même de l'oral.

Le traitement du sujet, comprendre le sujet

Chaque commission du Jury élabore des billets de concours qui seront tirés au sort par le candidat sur lesquels figurent un texte littéraire et une question de grammaire sur tout ou partie de l'extrait. Lorsqu'il élabore la question de grammaire, le jury pointe généralement un phénomène saillant de l'extrait qui est donné à commenter littérairement. Ce faisant, il isole un élément essentiel qui caractérise le régime de littérarité du passage.x
Attention toutefois à ne pas abolir les frontières canoniques de chaque exercice : trop de candidats cherchent en grammaire à tirer des conclusions sur la portée stylistique d'un phénomène. C'est une erreur ; si tel est le cas, il faut le dire dans le commentaire oral du passage. Inversement, il faut accorder à la notion grammaticale sa juste place dans l'analyse et ne pas faire comme certains candidats qui, pensant flatter les membres d'une commission, focalisent trop le temps de l'explication sur le point grammatical comme si c'était là la chose essentielle de l'épreuve. Ainsi telle candidate entendue sur le poème « Nuit Rhénane » d'Apollinaire déclarant « que le COD est au cœur de l'esthétique du recueil » ou tel autre vantant « la pertinence de la description des prépositions dans l'écriture de Ronsard ». De tels excès, s'ils peuvent être excusés par la situation d'angoisse que les conditions de l'épreuve engendrent immanquablement, doivent être contenus et il convient de trouver un juste milieu entre l'analyse ostentatoire, déplacée, et la discrétion excessive, qui fait naître le doute. Ainsi telle candidate interrogée en grammaire sur le pronom relatif ne cessant de répéter tout au long de l'exposé littéraire « qu'elle reviendrait en grammaire sur la fonction du pronom relatif », mais n'y revenant pas à la grande déception des membres de la commission.

Plus généralement, la question de grammaire se présente au candidat comme une épreuve dont le but est de vérifier son aptitude à saisir la lettre xdu texte en même temps qu'il s'agit pour le jury d'évaluer la capacité du prochain professeur de français de collège ou de lycée à manipuler des concepts théoriques simples, à distribuer des analyses efficaces, à définir des phénomènes grammaticaux (l'accord du participe passé des verbes pronominaux, la forme passive de certaines conjugaisons, la reconnaissance des tiroirs verbaux actualisés dans un extrait, l'identification de la nature et de la fonction d'un certain nombre de mots ou groupes de mots, la négation) ou plus généralement linguistiques (la modalisation énonciative apportée par certains adverbes, les différents modes du verbe, les types de phrases, la voix, les circonstances du procès) en fonction de termes empruntés aux différents courants de la linguistique actuelle avec pertinence.
Comprendre le sujet, c'est donc comprendre l'attente de la commission à travers la question posée. Si le candidat est amené à traiter la question des prépositions, il est par exemple plus important encore que de bien classer l'ensemble des occurrences de ne pas omettre de bien identifier la fonction des groupes introduits lorsqu'ils sont évoqués et de bien dire quelle est leur valeur dans l'énoncé. Dans le poème *Renouveau* de Mallarmé par exemple, une candidate a su identifier tous les phénomènes de transitivité indirecte (« présider à », « se rire de ») et expliquer les différences entre ce type de compléments et des compléments morphologiquement ressemblants. Ce fut valorisé ; si, interrogé sur le pronom relatif, le candidat rencontrait une magnifique occurrence d'un attribut de l'objet « que », il pourrait la commenter brièvement, sans déborder pour autant son sujet : la commission y reviendrait de toute façon lors de l'entretien.
Plus que jamais, les attentes des différentes commissions du jury semblent insister sur les compétences fondamentales des candidats en matière d'analyse logique : il est temps que les candidats répondent à cette exigence relativement simple à acquérir.
Enfin, la question de l'exhaustivité est primordiale. Elle n'est toutefois pas essentielle pour la juste appréciation des capacités du candidat : aussi doit-il privilégier un exposé qui rassure les évaluateurs sur ses capacités à identifier avec assurance les temps, les voix, les modes, les fonctions. Trop souvent, de trop longues introductions sur la notion masquent-elles de grandes incompétences de relevé : cela s'entend tout de suite. Inutile donc de glisser dans son discours des termes mal maîtrisés tirés de terminologies spécialisées lorsque l'on n'est pas soi-même certain d'en comprendre l'enjeu par rapport à la terminologie scolaire en vigueur. Ainsi tel candidat se sentit-il piégé lorsque le jury lui demanda de s'expliquer sur son emploi visiblement déplacé du mot « subduction » : il n'avait pas lu Gustave Guillaume. Les commissions soulignent unanimement que c'est s'exposer à un entretien difficile. Autant donc comprendre des paires conceptuelles simples : « groupe nominal / proposition », « prépositions / conjonctions de subordination », « conjonctions de subordination / pronom relatif », « adverbe / prépositions », « pronoms représentants / pronoms nominaux », « deixis / anaphore », « anaphore / cataphore », « aspect / temps », « voix / mode », « temps verbal / tiroir verbal », « ordre / injonction », « question / interrogation », « actes de langage / types de phrases »... cette liste n'étant pas exhaustive.

Le traitement du sujet, la gestion du temps et les modes de présentation

Le rapport de la question de grammaire n'est sans doute pas le lieu d'exposer des

principes méthodologiques sur les modes de préparation de ses notes en vue de l'entretien. Les différents cours proposés dans les formations aux concours, et de manière générale l'ensemble de la carrière universitaire des candidats qui n'en sont pas à leur premier exposé, doivent logiquement avoir contribué à lui construire une personnalité académique. Toutefois, nombreuses sont les commissions qui expriment leur étonnement quant aux attitudes peu conventionnelles d'un nombre toujours croissant de candidats.
Ainsi, il est étonnant de voir arriver un étudiant avec sandwich, boisson(s) pétillantes et boîtes de gâteau multicolores. Ces choses intimes sont justifiées dans la salle de préparation, elles sont exotiques dans la salle d'interrogation. Dans un même ordre d'idées, les chronomètres professionnels et les horloges aux tailles surdimensionnées attirent l'attention – voire la suspicion – des membres du jury.
Dans les attitudes encore, faut-il rappeler que les membres d'une commission attendent des candidats qu'ils se comportent en jeunes adultes responsables et disciplinés, capables pour ainsi dire le soir même de gérer une classe de trente élèves turbulents ? Aussi est-il nécessaire que l'exposé de grammaire reflète la rigueur de l'expression et la maîtrise de la parole et vital de proscrire de ce même exposé toutes les formules de la vie courante qui connotent une certaine incompréhension des usages institutionnels. On ne dira donc pas : « je vais me permettre de commencer par la morphologie... », on évitera comme telle candidate dissertant sur « les expansions du nom » dans *Le Rat et l'éléphant* de revenir sans cesse à une forme de méta-commentaire de sa performance par des formules déplacées : « je doute que ce que je dise vous convienne » ou bien encore « cet exposé ne me ressemble pas ». L'inquiétude de l'examen n'excuse pas non plus quelques familiarités relevées par plusieurs commissions : ainsi telle autre candidate à qui au cours de la reprise le jury faisait valoir qu'il faudrait revoir une notion abordée pendant l'exposé de dire « que de toutes façons, c'est toute la grammaire qu'il faudrait que je revoie ». Ce type de comportement un jour d'oral est contre-productif. D'autres formules sont assez souvent sanctionnées dont on proscrira l'usage : « On va montrer que », « comme je l'ai déjà dit » ou sa variante « c'est ce que j'ai dit » dans la reprise. Enfin, certaines erreurs discréditent ceux qui les formulent : « *vont* est la forme plurielle du verbe *être* », « le déterminant relatif *qui* est anaphorique », « il faut éclairer les élèves dès la classe de 6e sur la différence entre *de* préposition et *de* article », « les pronoms reprennent un nom ou un adverbe », « l'accord des adjectifs de couleur n'existe pas »...
De manière générale, il faut trouver une attitude qui soit brillante de modestie : éviter les emphases pompeuses de la conférence universitaire, les « nous » conventionnels, les tours immodérément précieux ; cultiver une expression sobre, précise, efficace, qui mette en lumière la question étudiée, en relief les connaissances qu'elle suppose, en perspective l'autorité souriante du candidat.

Le traitement du sujet, les notions abordées

Pour être à même d'accomplir sa mission simple et pourtant fondamentale de transmission, il est normal que l'Institution exige de l'enseignant plusieurs compétences :
1 qu'il ait acquis la maîtrise de ces règles pour lui-même et en fasse la démonstration de la preuve à l'écrit comme à l'oral ;
2*a* qu'il comprenne également l'histoire de cette langue pour être à même de la situer au sein du groupe des langues dans lequel elle s'insère ;

2*b* qu'il se dote du vocabulaire nécessaire à la description des enjeux linguistiques attachés à l'exercice - non pas pour qu'il les transmette tels quels à ses élèves mais pour qu'il puisse lui-même dans le secret cabinet de son intelligence suffisamment comprendre la langue pour pouvoir la décrire et l'analyser ;
3 qu'il se dote d'une solide connaissance de l'histoire des idées de la linguistique qui est en soi une grille d'interprétation de sa matière première.

La pratique de l'analyse logique à partir du vocabulaire en vigueur dans les programmes du collège doit être impérativement acquise. Il est difficilement concevable un jour d'oral qu'un étudiant ne sache pas faire l'analyse d'un attribut de l'objet, reconnaître un groupe nominal, puisse dire comme cela a été entendu « qu'il existe des complétives sujets du verbe » ou comme tel autre que « la proposition relative est introduite par un pronom relatif, mais qu'elle n'a aucune fonction mais des nuances sémantiques telles que la cause, le temps ou l'hypothèse ». Ainsi :

1 On ne répétera jamais assez qu'il est nécessaire d'étudier la grammaire à partir d'ouvrages de référence tels que la *Grammaire méthodique du français*. Il est toutefois inutile d'apprendre par cœur tout le chapitre sur le classement subtil des compléments circonstanciels du verbe de la GMF et d'en asséner la répétition intégrale à toute une commission si ensuite le relevé est faux et les analyses approximatives. A l'inverse, une bonne identification maîtrisée de phénomènes peut être valorisée pour peu que le minimum de la terminologie actuelle apparaisse. Ainsi, il existe différents types de nature de propositions relatives qu'il est bon de rappeler *(explicatives* et *déterminatives*), il faut rappeler les lieux d'incidence des compléments (au nom, au verbe, à la proposition), il est nécessaire de parler des « tiroirs verbaux » plutôt que des temps.
On évitera encore de mettre en débat des termes dont l'usage semble désormais stabilisé : ainsi les déterminants ne sont pas des adjectifs pour la simple et bonne raison que le déterminant possessif *son* dans « *son* chien » est inamovible alors que l'adjectif possessif *mio* dans (it.) « il *mio* cane » ou *mien* dans (fr.) « le *mien* ami », lui, l'est. De même, on épargnera aux commissions désormais de rappeler le débat sur le conditionnel, temps de l'indicatif. Dans un même ordre d'idées, on veillera à comprendre l'opposition aspectuelle qui détermine la coexistence des formes composées du participe, du conditionnel et des autres tiroirs verbaux de l'indicatif et du subjonctif.

2*a* Il est nécessaire de rappeler que certains faits caractéristiques de l'analyse grammaticale impliquent un minimum de la culture diachronique qu'on a étudiée tout au long de l'année et dont il pourrait être judicieux de faire état le jour du concours. Ainsi, la question de la valeur de base du temps conditionnel ne serait-elle jamais un problème si les étudiants parvenaient à mobiliser la transposition de la périphrase aspectuelle de formation du futur dans les langues romanes : « infinitif + *avoir* (présent) » à l'imparfait ; de même, la question de la négation trouverait-elle une certaine profondeur dans un traitement qui rappellerait quelques traits historiques communs à l'ancien français et aux langues romanes autres que le français tels que la négation pleine des constituants verbaux assurée par « ne » seul ; de même encore la question récurrente du morphème « que » pourrait-elle questionner les enjeux polysémiques ou homonymiques de l'objet à travers le rappel de l'histoire de chaque forme ; de même encore la terminologie en vigueur des « formes en -*ant* » ne fait-elle sens que si le candidat rappelle qu'il ne s'agit pas d'une nature de mots,

mais d'une étiquette conventionnelle pour uniformiser des mots issus de formes suffixées différemment en latin mais dont l'évolution aboutit à une classe en apparence unifiée. On est en droit d'attendre un jour d'oral que le futur professeur de français sache non pas le latin, mais les motivations de la terminologie grammaticale qu'il utilise.

2b La terminologie, justement, est au cœur de l'exercice de l'exposé de grammaire. Non pas, comme expliqué précédemment, qu'il s'agisse de tester la capacité du candidat à apprendre par cœur un ouvrage, mais bien de partir d'un socle commun de mots grammaticaux dont l'usage est contractuel de l'homogénéité du parcours des élèves dans les différentes classes, quel que soit le professeur qu'il rencontre au cours de sa scolarité. Quelques notions font ainsi consensus au sein des commissions du Jury.
Ainsi, si les mots de « morphologie » et « syntaxe » sont largement employés, ceux de « nature et fonction » le sont également au contraire de ce que semblent croire un grand nombre de candidats qui utilisent les uns pour les autres. Ainsi, à la question « quelle est la fonction de telle proposition relative ? » est-il judicieux de faire le lien avec la caractérisation du nom antécédent. Il faut également faire une nette distinction entre des étiquettes descriptives et des analyses rigoureuses de la grammaire : reconnaître une préposition dans le mot « dans » du groupe « dans le château qui... » ne dispense pas d'identifier ce que la grammaire traditionnelle aurait appelé le mot noyau. Et sans doute dans une perspective pédagogique serait-il intéressant de dessiner une arborescence « à la Tesnières » qui rendrait au substantif « château » toute sa dignité. On fera pareillement attention à ne pas se sentir quitte en ayant analysé une proposition relative comme un groupe caractérisant. Pour n'être pas fausse, l'analyse n'est pourtant pas juste et la commission sera déçue de voir un étudiant ne pas ronger l'os de la grammaire qui lui est donné ce jour-là.
Connaître la nature et la fonction, c'est bien ; décrire le genre et le nombre, c'est efficace aussi. Rappelons en effet cette chose simple : proposer l'analyse (sous-entendue : « logique ») d'un mot du texte, c'est énoncer (1) sa nature, (2a) son genre et son nombre si c'est un nom, (2b) son temps, son mode et sa personne si c'est un verbe, (3) sa fonction dans la phrase. Le mot « discours » doit être utilisé en fonction d'une situation d'énonciation bien déterminée ; la phrase n'est pas l'énoncé ; l'énonciation n'est pas le texte. On considère que les « modalités d'énonciation » caractérisent *l'assertion*, *l'interrogation*, *l'injonction*, *l'exclamation*. Les « modalités d'énoncés » en revanche désignent l'attitude du locuteur à l'égard du contenu de l'énoncé.
Concernant la question du pronom, il est bon de rappeler que les axes de la représentation (« je » et « tu »), de l'anaphore, de la *deixis* sont réputés connus.
Pour le sujet des « discours », les notions de « discours rapportés » doivent être convoquées et identifiées dans un extrait : discours direct, indirect, indirect libre, discours narrativisé. L'exemple d'un candidat que l'on interrogeait sur l'extrait des retrouvailles de des Grieux et de l'héroïne éponyme de *Manon Lescaut* est significatif : ayant soutenu avec certitude que l'absence des guillemets était la preuve que le texte n'était pas un discours rapporté, il ne lui fut plus possible de convaincre la commission qu'il comprenait le sens littéral du texte et c'est tout le travail de reprise qui s'effrita alors.
Concernant plus largement les analyses textuelles dans la perspective du lycée, les notions de « thématisation », de « phrases clivées » de « tour d'extraction » doivent

venir naturellement dans la présentation des orateurs. Les notions de « progression » et leur caractérisation et support sont susceptibles d'être évoquées au cours de la discussion qui suit l'exposé principal. Enfin, les noms des classes de mots, leurs différentes fonctions mêmes les plus subtiles, leurs usages différents tels que les évoquent les programmes des collèges peuvent faire l'objet d'une question le jour du concours. Aussi est-il nécessaire de maîtriser ces notions, de les avoir relues et de les avoir digérées.

L'entretien

En trois mots, il faut donc *savoir*, *comprendre* et *maîtriser*. La juste description de l'enjeu du régime de littérarité est à ce prix, et l'on ne peut imaginer qu'un jury jamais ne puisse valoriser une analyse littéraire sans avoir acquis au terme de la présentation puis de l'entretien l'intime conviction que le sens littéral est compris, que les subtilités de langue sont appréciées et que les difficultés sont, si ce n'est résolues, au moins susceptibles d'être mises en débat avec modestie et pertinence. L'entretien joue ce rôle de permettre au jury de cerner mieux la personnalité académique du candidat et sa compétence en matière d'échanges scientifiques.
Le jury sollicite donc le candidat afin de lui demander d'approfondir son analyse, de corriger ses interprétations hasardeuses afin de lui offrir l'opportunité d'améliorer sa performance ou de nuancer ses affirmations qui peuvent être justes. Cet entretien exige de la personne interrogée qu'elle soit avant tout disponible et bien disposée à l'égard de cet exercice.
Il ne doit pas y avoir de tension palpable entre l'interrogateur en grammaire et la personne interrogée. Si tel était le cas, ce serait de la responsabilité du candidat car trop souvent encore l'on voit de jeunes étudiants se cabrer face aux questions posées. Une phrase souvent relevée par les commissions résume sans doute cet état de fait, à savoir lorsque le candidat répond : « je ne vois pas ce que vous voulez me faire dire », ou sa variante « je ne comprends pas où vous voulez m'emmener » à des questions qui semblent justifiées à l'examinateur qui, sinon, ne les aurait pas posées. Avouer que « l'on ne comprend pas », ce n'est jamais une excuse ; toujours un problème. Aussi faut-il toujours, dans la logique d'une invention de la rhétorique du « gris-brillant », trouver une attitude qui conforte le jury dans la bonne impression qu'il a pu avoir du candidat au point qu'il lui offre la possibilité de se corriger. Et lorsque l'on ne sait pas, il faut l'avouer en faisant toutefois valoir que l'on aurait su où regarder dans une grammaire.
Cette attitude engageante qu'il convient de trouver à l'égard de la conversation qui s'instaure doit être l'occasion pour le candidat de faire valoir sa capacité à entrer dans un dialogue constructif. Il est alors impératif de développer sa pensée : il est difficilement admissible un jour d'oral de voir des étudiants répondre aux questions par des quasi monosyllabes : « attribut ! », « COD ! », « Passif ! ». Combien de fois en lycée faut-il rappeler aux élèves qu'ils doivent « faire des phrases » ! C'est bien le moins que les candidats au métier de Professeur en fassent aussi. La médiation de la belle langue a son rôle à jouer pendant la reprise : elle protège. Il eût été mieux vu de répondre : « l'adjectif qualificatif est en fonction d'attribut », « la proposition subordonnée est COD », etc...
Il ne faut toutefois pas se représenter un jury en train de cocher une liste de réponses attendues : bien au contraire, les membres de la commission cherchent l'échange. Et plus généralement, il faut se départir d'une attitude de méfiance à

l'égard des (bientôt) collègues vous interrogeant : les questions sont posées pour valoriser un exposé, jamais pour déstabiliser ou piéger un candidat. Elles ne doivent pas être systématiquement reçues comme des remises en cause ou des sanctions d'une erreur. Ce peut être le cas parfois, mais la direction n'est jamais de poser une question qui enferrerait le candidat. Et d'ailleurs, quand une question vise à revenir sur une erreur manifeste, elle commence généralement par : « pourriez-vous corriger votre analyse de... ».

Voilà qui suffit à prouver, si besoin était, à quel point les commissions sont bienveillantes à l'égard de candidats motivés par le beau métier de l'enseignement.

RAPPORT DE L'ÉPREUVE SUR DOSSIER
Partie 1 :
analyse du dossier

Rapport présenté par Frédérique CAUCHI-BIANCHI

Le rapport de la session 2013 de l'épreuve orale concernant l'analyse du dossier s'inscrit dans la continuité de la réflexion engagée depuis l'inscription de l'épreuve sur dossier au concours, même s'il a la mission singulière d'être le dernier à viser aussi la préparation à cette partie de l'épreuve. En effet, les étudiants déclarés admissibles au Capes-Cafep session exceptionnelle anticipée 2014, seront, en juin 2014, les derniers à présenter l'épreuve dans les modalités que nous lui connaissons.

Après avoir rappelé les modalités et les enjeux de l'épreuve, le rapport reviendra sur les compétences requises et montrera comment elles sont évaluées grâce aux deux temps (exposé et entretien) de la première partie de l'épreuve, la seconde permettant l'évaluation de la compétence « agir en fonctionnaire de l'état et de manière éthique et responsable ». Après l'analyse de la session 2013, et dans la perspective d'aider les étudiants de Master 2 « transitoire » admissibles au concours à préparer au mieux cet oral, le rapport mettra en évidence les qualités des meilleures prestations réalisées cette année.

Ce rapport voudrait faire entendre la voix du jury de la session 2013 dans son ensemble - lequel s'est volontiers prêté au questionnement du rapporteur. Il tente de faire la synthèse des expressions personnelles et collectives des examinateurs et des commissions. Le travail a été facilité par la réelle cohérence des attentes et des regards des membres du jury, que nous remercions de leur coopération.

Modalités de l'épreuve :

La première partie de l'épreuve dure 40 minutes au maximum, soit :

- 20 minutes maximum pour l'analyse d'un « dossier composé de documents divers (textes, documents iconographiques...) en relation avec la discipline enseignée » (Arrêté du 28/12/2009 paru au J.O. du 6 janvier 2010)
- 20 minutes maximum d'entretien avec le jury : « L'entretien a pour but de vérifier la capacité du candidat à transposer ses connaissances en discipline d'enseignement. »

La préparation à cette première partie de l'épreuve et la préparation à la seconde partie, consacrée à l'interrogation sur la compétence « agir en fonctionnaire de l'état » (qui sera traitée dans la suite du rapport de jury) doivent se mener dans les 3 heures qui précèdent l'interrogation.
La première partie de l'épreuve, celle qui analyse le dossier proposé, est notée sur 14 points, la seconde sur 6 points.

Les enjeux de l'épreuve :

Le texte paru dans le J.O. du 6 janvier 2010 stipule que : « L'épreuve [sur dossier] permet au candidat de montrer :

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

Le rapport de jury de 2011 rappelle que cette épreuve « vise à vérifier que les candidats au concours sont prêts à franchir un seuil, qu'ils sont aptes à passer de la posture de l'étudiant à celle du professeur, qu'ils pourront utiliser les savoirs et savoir-faire acquis durant leurs études face à une classe. » Les rédacteurs du rapport de 2004 écrivaient déjà que « les exigences de l'épreuve se construisent autour des compétences pré-professionnelles qu'elles cherchent à évaluer. Cette évaluation est nécessaire puisque la réussite au concours conduit directement le candidat admis à prendre une classe […] » En effet, les étudiants qui réussissent le concours sont, dès la rentrée suivante, des enseignants face à des classes et actuellement des enseignants dont le service est de 12 heures devant ces classes. Le jury d'épreuve sur dossier (EOD) vise donc à cerner si l'étudiant qui se présente devant lui est en mesure d'être professeur de Français, certes stagiaire, mais en fonction. Les candidats qui auront la curiosité de prendre connaissance des rapports successifs sur cette épreuve constateront, et donc mesureront, que tous ont souligné cet enjeu, de différentes manières mais avec la même force.
Etre professeur de Français, c'est, au quotidien, transmettre des connaissances littéraires, linguistiques, culturelles, et développer chez les élèves les compétences de lecture de textes et particulièrement de textes littéraires, ainsi que les compétences d'écriture et de communication. Etre professeur de Français, c'est encore permettre aux élèves, quel que soit leur niveau, de réussir leur parcours scolaire. Etre professeur de Lettres c'est, par-là, contribuer à faire des enfants qui nous sont confiés des individus sensibles, conscients, pensants, qui deviendront les citoyens de la société juste et libre que fondent les valeurs de notre République. Etre professeur s'apprend, certes, et c'est la mission de la formation initiale et continue, mais **chacun conviendra, nous n'en doutons pas, qu'il est pertinent et nécessaire d'évaluer à l'oral du concours, soit deux mois avant la potentielle prise en charge des classes, la capacité des candidats à s'interroger sur la transmission des connaissances et sur la construction des compétences, c'est-à-dire leur capacité à penser la didactique de leur discipline.**

Certaines dérives dans les exposés, comme certains propos dans les entretiens, nous invitent, encore une fois, à prendre le temps de préciser ce que l'on nomme « didactique », et ce que l'on entend de cette épreuve quand on la nomme rapidement « épreuve de didactique » dans certaines préparations.
La lecture attentive du rapport de jury de 2003 permet de faire un point précis dans ce domaine, et le rapport de 2011[1] rappelle des références indispensables pour appréhender la didactique de notre discipline. Nous souhaitons simplement redire ici que la didactique s'intéresse au passage des savoirs savants aux savoirs enseignés, et donc a pour objet la transmission des savoirs. Il n'est pas de didactique d'une discipline sans contenus disciplinaires : ces contenus sont « savants ». Il n'est pas de réflexion sur la transmission sans maîtrise des savoirs, des concepts, à transmettre. Le savoir enseigné est un savoir qui a fait l'objet d'une transposition, et

[1] Présenté par Rachel Pagès et Pierre Sivan :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/capesext/55/9/Capes_LM_Rapport-2011_%5B3%5D_199559.pdf

qui ne relève jamais de la réduction caricaturale à des fins de simplification, pour des élèves dont on jugerait qu'ils ne sont pas aptes à « en apprendre davantage ». La transposition didactique concerne les savoirs et les savoir-faire à enseigner, tient compte des processus d'apprentissage et conçoit les activités à mettre progressivement en œuvre pour leur construction[2].
Les pages de manuels ou les documents professionnels de type séquence pédagogique contenus dans les dossiers peuvent être considérés comme des propositions de transposition didactique. Ils visent à construire des savoirs littéraires ou linguistiques et des savoir-faire. Les exposés des candidats qui se bornent à décrire et à paraphraser les questionnements et les documents ne répondent en rien aux attentes des jurys. L'oubli des savoirs en jeu ne peut être masqué par l'utilisation d'un métalangage empruntant à la didactique ou/et à la pédagogie. Analyser un dossier, c'est-à-dire analyser les choix didactiques opérés pour construire un apprentissage, c'est faire converger, au sujet d'un dossier singulier, les connaissances acquises (littéraires, linguistiques, théoriques…) et la connaissance de l'enseignement du Français tel que l'envisagent les textes officiels. Seules des connaissances actualisées, et maîtrisées au point d'être rapidement mobilisées et confrontées à des mises en œuvre, permettent de répondre aux attentes de l'épreuve. Dans ces conditions, il est possible et aisé pour le candidat de vérifier et de discuter la validité des connaissances transmises par les documents proposés et d'interroger les démarches proposées pour évaluer leur pertinence. On attend en effet des candidats qu'ils montrent comment les enjeux littéraires, culturels et esthétiques des textes, qui sont premiers, sont ou non abordés par le questionnement et les choix didactiques proposés. De même, pour les dossiers de langue, on attend qu'ils montrent comment la notion, les enjeux linguistiques, sont ou non abordés par la démarche choisie, les contenus et les exercices/activités présentés.
C'est pourquoi, des connaissances solides, mobilisées et confrontées à ce qui est avancé, affirmé, construit, par des pages de manuels ou des documents d'enseignants, permettent de faire émerger ce que l'on nomme « problématique » pour l'analyse de dossier. Et, comme pour une dissertation, la problématique, une fois cernée, engage un plan singulier qui la développe et lui répond. Nous voudrions dire à nouveau ici que les problématiques sont littéraires sur les dossiers littéraires, et linguistiques sur les dossiers de langue. Les consignes qui apparaissent sur les billets roses de sujet ne constituent pas la problématique d'étude du dossier, mais des aides à son élaboration. Nous ne saurions trop recommander aux candidats la lecture attentive du rapport de 2005[3] qui nous semble particulièrement clair en la matière.

L'oral d'admission, par l'analyse du dossier, a pour objectif d'évaluer deux compétences nécessaires, sinon suffisantes, à l'exercice du professeur de Français : **maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ; maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement et à des fins de communication**[4].

---

[2] Pour mémoire, la didactique « se distingue de la pédagogie qui concerne la mise en œuvre effective de ces savoirs dans une classe et les moyens adoptés, en situation, pour rendre la transmission des savoirs efficace et active. » (rapport de 2003, présenté par Jeanne-Antide Huynh et Yves Maubant) ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/capes_ext/letmod161.pdf
[3] Présenté par Agnès Castiglione et Daniel Stissi
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/2005/capes_ext/let_mod4.pdf
[4] Arrêté du 12 mai 2010 en vigueur jusqu'au 1er septembre 2013. Arrêté du 1er juillet 2013 en vigueur à compter du 1er septembre 2013.

La maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique est en constante construction puisque les savoirs comme la didactique disciplinaire évoluent. Pour autant, il est absolument nécessaire qu'un candidat au concours du Capes ou au Cafep, donc à la fonction de professeur de Français, soit en mesure d'attester, dans le cadre des épreuves, de savoirs universitaires dans les domaines de la littérature et de la langue.
Dans l'analyse du dossier, les programmes de collège et de lycée constituent le cadre des savoirs évaluables. L'étendue, on le conçoit, est considérable. Mais les élèves et leurs familles sont en droit d'attendre de leur professeur des savoirs littéraires et des savoirs grammaticaux précis, rigoureux et actualisés.

- **Les savoirs littéraires :**

- **De la littérature avant toute chose…**

Le jury attend des candidats qu'ils fassent montre d'une approche personnelle, incarnée et éclairée de la littérature, c'est-à-dire qu'ils fassent entendre le lecteur littéraire qui est en eux. C'est en effet cette approche qui permet à la fois une lecture sensible du texte et une mobilisation pertinente du savoir établi par la critique littéraire, qui assure l'analyse de la *poïétique* et de la poétique, qui est en mesure d'expliciter l'esthétique et l'éthique à l'œuvre.
Une connaissance personnelle de la littérature, c'est-à-dire une lecture réelle, une expérience de lecteur lettré des œuvres dites « patrimoniales », et à tout le moins des œuvres préconisées par les programmes, est absolument nécessaire. Les programmes de collège de 2008 réaffirment que le professeur de Français « cherche à susciter le goût et le plaisir de lire », tandis que le préambule des programmes de lycée de 2010 pose comme une des finalités « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ». Pour faire naitre et **faire connaître** le **plaisir** du texte littéraire –et c'est bien de cela qu'il est question dans les textes officiels que nous citons-, il faut être en mesure de faire partager ce plaisir[5].
Comment partager ce plaisir sans l'avoir éprouvé ? Sans s'être mis à l'épreuve des textes, « cent fois sur le métier », en lisant les auteurs contemporains, en lisant ou en relisant les appartenant à ce que l'on appelle le canon? Les jurys sont composés de professeurs de Lettres, qu'ils le soient dans le secondaire ou dans le supérieur, qu'ils le soient dans leur exercice quotidien ou qu'ils soient devenus inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux. Aussi, sans jamais exiger des candidats qu'ils soient des spécialistes de tel ou tel auteur, de telle ou telle période, de tel ou tel genre, attendent-ils que cette « culture commune » que l'on vise à construire chez les élèves soit le plus petit dénominateur commun entre les parcours et les goûts différents des candidats.
Il pourra sembler que l'on fait ici un procès injuste aux candidats, mais les jurys ont eu bien trop souvent l'intuition de connaissances livresques de seconde main. La réponse courtoise des candidats arguant d'une lecture trop ancienne pour être encore vivace a du mal à convaincre un jury, pourtant bien plus âgé, mais dont la mémoire et l'imaginaire résonnent encore de la rencontre avec les personnages de

[5] Le plaisir du texte réside dans le goût et dans l'intérêt : on a du goût pour ce qui répond naturellement à soi mais aussi, et particulièrement après des études supérieures, pour ce qui s'éclaire par ce que l'on sait. Les candidats pourront utilement relire *Le Plaisir du texte* de Roland Barthes, Editions Seuil (1973)

La Princesse de Clèves, de *l'Education sentimentale*, ou de *L'Amant*, comme des émotions nées de la lecture de certains vers de Corneille, de tirades de personnages de Musset, ou de poèmes de Baudelaire, par exemple.
Il est donc très fortement recommandé aux candidats admissibles de profiter de ces mois qui les séparent des épreuves orales pour s'imposer un programme soutenu de lecture d'œuvres littéraires.
Evidemment, on n'attendra pas des candidats, par exemple, qu'ils aient lu tous les romans de Victor Hugo et tous ses recueils poétiques, mais qu'ils aient lu intégralement des romans de Victor Hugo et de très nombreux extraits des romans d'Hugo présents dans les manuels ou les revues pédagogiques (*Les Misérables*, *Claude Gueux*, *Le dernier jour d'un condamné*, *Notre Dame de Paris*, notamment) est tout à fait envisageable, de même avec son œuvre poétique. Avoir lu les œuvres que l'on fera étudier aux élèves est l'assurance qu'on saura pourquoi on les choisit, pourquoi on les étudie et pourquoi on peut vouloir en partager la connaissance.
Pour donner des conseils concrets et rester dans l'ordre du réalisable, on conseillera de cerner les auteurs enseignés dont ils n'ont lu aucune œuvre ou qu'ils connaissent « de loin » - le fait de croiser des extraits à analyser ne crée pas de connaissance intime- pour dresser un programme d'œuvres à lire, et de se munir d'une ou de plusieurs anthologies, même anciennes. Les moments où le divertissement s'impose, où l'on est épuisé de faire des fiches, de lire des critiques ou de préparer des cours, sont les heures propices à cette lecture découverte, lecture plaisir, lecture cursive ! Quand le bonheur est au rendez-vous, se laisser emporter ; quand l'attention vacille, privilégier l'anthologie ! Et surtout noter l'idée, le jaillissement, ou l'interrogation qui surgirait pour les reprendre, les creuser quand l'énergie a été reconstituée… De nombreux livres existent aussi en version audio, les heures consacrées aux transports ou aux activités domestiques contraintes sont heureusement accompagnées ainsi et deviennent « rentables ». Cette pratique participe de l'élaboration de la culture littéraire même si elle ne saurait remplacer une lecture, stylo en main, des œuvres dans le texte.

- **Des savoirs savants et des références explicites sur les objets contenus dans les programmes**

Une étude des programmes de collège et de lycée permettra aux candidats de dégager les savoirs génériques, esthétiques ou d'histoire littéraire qu'ils auront à enseigner une fois le concours réussi. Pour réussir à l'oral, il faut être capable d'expliciter les savoirs en jeu dans le dossier. D'abord, les candidats l'auront compris, pour pouvoir correctement mener l'analyse, et donc l'exposé, mais aussi parce que le jury est toujours attentif aux blancs du discours. Contourner des savoirs parce qu'on les méconnaît est tout sauf une stratégie efficace, le jury ne manque jamais de revenir, lors de l'entretien, sur les notions, les connaissances, et les références.
La session 2013 a noté un certain nombre d'approximations problématiques pour un enseignant de Lettres. Il s'agit ici, à la manière d'un inventaire à la Prévert, de revenir sur ce qui a frappé les commissions d'EOD, puisqu'elles en ont conservé la mémoire pour le rapport de jury.

La distinction entre fantastique et merveilleux demande que les candidats reprennent la lecture de l'*Introduction à la littérature fantastique* de Tzvetan Todorov. Cela évitera, par exemple, aux candidats de s'étonner de la présence de pages que l'on peut justement qualifier de réalistes dans une nouvelle fantastique. Cela évitera aussi les glissements sémantiques qui, sans doute pour éviter les répétitions, mais

tout à fait fautivement au regard de l'analyse littéraire, font passer l'étude de la nouvelle fantastique par l'analyse d'une « péripétie merveilleuse », ou d'une page de « science-fiction ». Si d'aventure un manuel proposait en illustration une première de couverture d'un roman d'*heroic fantasy* ou une affiche de film pour enfants inspiré de contes merveilleux, la connaissance précise du fantastique permettrait de souligner les écarts et de lire ces documents iconographiques comme des ouvertures et non comme des illustrations. De même, lorsqu'un manuel propose en amont de l'étude du *Horla*, une biographie de Maupassant évoquant sa « folie » à la suite de la syphilis, le candidat éclairé pourrait discuter ce choix qui tend à effacer chez le lecteur l'hésitation, nécessaire au fantastique, « entre une explication naturelle et une explication surnaturelle des événements évoqués »[6].

La courtoisie et le roman courtois font l'objet d'une connaissance dont l'approximation pose problème au regard du nombre de dossiers sur ce thème, inspirés par les manuels de 5e. La lecture de l'ouvrage d'Anne Berthelot, *Le Roman courtois*[7] permettrait de clarifier les choses. La prise en compte du contexte médiéval (historique, économique, politique et social), et de l'omniprésence de la religion dans les esprits et dans la culture éclairerait l'étude et l'interprétation. Les candidats savent et rappellent l'origine du terme « roman », mais au-delà, trop souvent, les épreuves du chevalier sont interprétées comme celles de n'importe quel personnage de roman d'aventure, souvent en termes d'adjuvants et d'opposants, de quête et de péripéties, mais trop rarement au regard de l'organisation sociale, de la place réelle faite aux femmes dans la société médiévale, fût-elle de cour, des conditions de vie des chevaliers et des efforts considérables que fait l'Eglise pour canaliser les attirances sexuelles des hommes et des femmes. Ainsi, il serait possible d'éviter d'affirmer sans nuance que « les troubadours et les trouvères sont féministes avant l'heure », ou que « les allusions sexuelles dénichées par certains critiques dans l'épisode du pont de l'épée ou de l'ascension de la tour par Lancelot sont en réalité absentes » dans le roman de Chrétien de Troyes. Que l'on estime délicates des questions de manuel allant en ce sens peut s'entendre, mais le plus pertinent serait de clarifier l'origine de ces interprétations et d'envisager d'enrichir le questionnement, de manière à faire percevoir la symbolique christique de certains éléments de ces épisodes. Par ailleurs, le petit nombre de personnes concernées par cette société courtoise et cette littérature mérite qu'on y pense, avant de prêter aux auteurs l'intention « de corriger les mœurs du peuple ».

Pour aborder sereinement la littérature médiévale dans son ensemble (fabliaux, romans, théâtre), nous ne saurions trop recommander aussi de revisiter ou de découvrir les préceptes de la religion chrétienne, non qu'il s'agisse de présenter au jury une quelconque garantie idéologique, loin s'en faut, mais parce qu'il n'est pas possible d'interpréter les textes justement, sans anachronisme mais aussi sans erreur, notamment les textes de cette époque.

Les emplois de « Classicisme » et de « classique », comme de « réalisme » et de « réaliste » ont parfois été fort malheureux. De manière plus générale, le lexique qui renvoie à des mouvements littéraires mérite de faire l'objet d'une étude rigoureuse pour que son emploi soit précis et fondé. Sans reprendre tout ce qui relève de la préparation autonome dans ce domaine, nous voudrions rappeler que le substantif « classicisme » est inventé au XIXe siècle, lorsque s'opposent les tenants de la tradition esthétique et éthique et les romantiques, qui fondent « leur révolution esthétique sur leur conscience de la relativité du goût et de leur propre ancrage dans

[6] Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Éditions du Seuil (1970).
[7] Anne Berthelot, *Le roman courtois*, Editions Nathan Université, collection 128 (1998)

l'histoire »[8]. Aussi prétendre, comme on a pu l'entendre, que Corneille écrit « des tragi-comédies pour s'opposer aux règles du classicisme » est-il profondément faux. Il va de soi qu'il serait bon de ne pas faire du classicisme et de l'esthétique classique un *vademecum* de règles intangibles, inscrites préalablement dans un improbable marbre, auxquelles les auteurs se seraient conformés ou opposés durant tout le XVIIe siècle… Il est tout aussi incongru de faire de Flaubert le « chef de file de l'Ecole réaliste » quand on sait la défiance de cet auteur pour toute « école » et pour l'école représentée par Champfleury[9] en particulier.
La complexité des mouvements littéraires fait apparaître les simplifications ou les raccourcis comme des erreurs considérables de perspectives, de lectures, et d'approches.

Le lyrisme et la poésie lyrique sont bien trop souvent assimilés. Sur son site, Jean-Michel Maulpoix publie un article intitulé « Le lyrisme : histoire, formes et thématiques » et rappelle que dans le premier XVIIe siècle, « le lyrisme trouve alors à se loger hors de la poésie: il n'est absent ni des *Oraisons funèbres* (1667-1687) de Bossuet ni des tragédies de Corneille, où il anime les stances du Cid, ni de celles de Racine qui comptent quelques-uns des vers les plus mélodieux de la langue française. »[10] On a aussi pu remarquer que la poésie lyrique est, elle, trop fréquemment confondue avec l'expression autobiographique. Si la complexité du « je » lyrique n'échappe à personne depuis les travaux de D. Rabaté[11], K. Hamburger, J-M. Maulpoix, ou M. Collot, pour ne citer qu'eux, on peut tout de même attendre d'un candidat au Capes de Lettres qu'il soit en mesure d'interroger la pertinence de l'appareil didactique d'un manuel qui choisit de donner des informations biographiques sur Ronsard et ses « maîtresses » Cassandre Salviati et Marie Dupin avant une lecture inaugurant une étude sur « la poésie lyrique au XVIe siècle ».

Le drame romantique a été fréquemment relié, lors de cette session, à la « préface de *Ruy Blas* » ou à celle d'*Hernani*. La préface de *Ruy Blas* revendique, on le sait, la liberté pour l'art dramatique romantique, tandis que celle *d'Hernani* met en lumière l'engagement d'Hugo en faveur du peuple. On s'étonne de ne plus entendre parler, quand il s'agit de présenter Hugo dramaturge, de la préface de *Cromwell*. Nous voudrions simplement citer quelques passages de ce texte essentiel pour convaincre de la pertinence de sa lecture, notamment dans la perspective de l'analyse d'un dossier portant sur le théâtre romantique. « Dans le drame, tel qu'on peut, sinon l'exécuter, du moins le concevoir, tout s'enchaîne et se déduit ainsi que dans la réalité. Le corps y joue son rôle comme l'âme ; et les hommes et les événements, mis en jeu par ce double agent, passent tour à tour bouffons et terribles, quelquefois terribles et bouffons tout ensemble. […] On voit combien l'arbitraire distinction des genres croule vite devant la raison et le goût. On ne ruinerait pas moins aisément la prétendue règle des deux unités. Nous disons deux et non trois unités, l'unité d'action ou d'ensemble, la seule vraie et fondée, étant depuis longtemps hors de cause.[…] Ce qu'il y a d'étrange, c'est que les routiniers prétendent appuyer leur règle des deux unités sur la vraisemblance, tandis que c'est

---

[8] *Le dictionnaire du littéraire*, sous la direction de P. Aron, D. Saint-Jacques et Alain Viala, Presses universitaires de France (2002)
[9] Flaubert, *Correspondance*, Lettre du 30 octobre 1856, Pléiade Tome II (1991)
[10] J-M Maulpoix, « Le lyrisme, histoires, formes et thèmes », Site Jean-Michel Maulpoix & Cie, [en ligne] http://www.maulpoix.net/lelyrisme.htm
[11] *Figures du sujet lyrique*, sous la direction de Dominique Rabaté, Paris, Presses universitaires de France (1996)

précisément le réel qui la tue. Quoi de plus invraisemblable et de plus absurde en effet que ce vestibule, ce péristyle, cette antichambre, lieu banal où nos tragédies ont la complaisance de venir se dérouler, où arrivent, on ne sait comment, les conspirateurs pour déclamer contre le tyran, le tyran pour déclamer contre les conspirateurs, chacun à leur tour […]»[12]

Si l'autobiographie en tant que genre n'est plus présente dans les programmes des collèges et lycées, l'objet d'étude « les formes du récits au XXe et XXIe siècles » au programme de 3e nécessite d'avoir cerné ce que l'on peut nommer « récits d'enfance ou d'adolescence », quand le texte officiel propose aussi bien *Le livre de ma mère* d'Albert Cohen, *La place* d'Annie Ernaux que *Le Grand Meaulnes* d'Alain-Fournier et *L'ami retrouvé* de Fred Uhlman. Savoir définir l'autobiographie grâce à l'étude des travaux de Philippe Lejeune[13] est tout à fait nécessaire pour interroger les objectifs, les questions, ou les titres de certaines séquences de manuel ou de professeur.

Les questions portant sur les genres méritent aussi une attention soutenue. Il est important d'être rigoureux en la matière. La catégorisation n'est certes pas une fin en soi, mais la clarté reste nécessaire pour la visée d'enseignement. **Ainsi, que soit appelé « roman » tout texte en prose qui raconte une histoire n'est pas sans interroger.** Le conte philosophique voltairien, et particulièrement *Candide*, mais aussi l'autobiographie rousseauiste ou les mémoires de Chateaubriand ont parfois subi ce glissement générique, sans aucune précaution oratoire ni aucune justification renvoyant à des recherches précises et récentes. Nous voudrions de surcroît souligner ici que les problématiques propres à un genre ne sont pas transposables à tous les autres. Ainsi, et pour ne donner qu'un exemple, les problématiques du genre dramatique ne sont pas celles du roman. La parole au théâtre n'a pas la même fonction ni le même statut que dans un roman, de même que le récit au théâtre a des enjeux qui sont très spécifiques au genre.
Les mêmes remarques peuvent être faites à propos du métalangage d'analyse littéraire : il est des termes spécifiques à certains genres. Considérer que la nouvelle « La Parure » de Guy de Maupassant est une tragi-comédie est, pour le moins, inapproprié. Quand, dans l'entretien qui revient sur cette confusion, la tragi-comédie devient « ce qui relève à la fois du comique et du dramatique, même si on en parle plutôt à propos du théâtre », on voit se confirmer l'absence de connaissance réelle du genre, des genres.

Sans aller plus loin dans l'inventaire de ce qui a pu poser problème, il faut souhaiter que ces quelques exemples engagent les admissibles à s'imposer de cerner, grâce aux nombreux ouvrages spécialisés, l'essentiel des éléments nécessaires à la lecture littéraire des textes dits « patrimoniaux ».

- **Les savoirs linguistiques :**

Si la langue à enseigner se trouve circonscrite dans les programmes de collège et de lycée, le savoir sur la langue française ne peut se réduire à ce qui est proposé dans les manuels pour ces classes, chacun le comprend aisément. Aussi faut-il se référer aux ouvrages préconisés par le rapport portant sur les épreuves dites « de grammaire » ou par les rapports de jury précédents.

---

[12] Victor Hugo, *Cromwell*, préface (1827)
[13] Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Points, coll. Essais (1996) ; *Signes de vie*, *le pacte autobiographique Tome 2*, Editions du Seuil (2005) . Autopacte, site de Philippe Lejeune en ligne http://www.autopacte.org

Pour analyser un dossier présentant des pages de manuel ou des séquences de professeur consacrées à l'étude de la langue, il est nécessaire de confronter les savoirs universitaires et les savoirs transmis par les documents didactiques. Bien des notions méritent d'être interrogées, et les étudiants ont dû éprouver l'écart qui existe entre ce qu'on leur enseigne à l'université sur des faits de langue et les connaissances qui leur ont été transmises à l'école ou au collège. Même si l'on n'attend pas des candidats qu'ils tranchent dans les débats encore vivaces entre grammairiens, on peut espérer qu'ils soient ouverts à la réflexion sur la langue et, par exemple, qu'ils soulèvent les problèmes que pose un cours sur les compléments circonstanciels qui les définirait comme « des compléments du verbe qui en précisent les circonstances ».
Nous ne viserons pas à faire ici un relevé exhaustif des dossiers de langue proposés, mais nous rapporterons seulement deux commentaires qui éclairent bien les qualités attendues et les écueils à éviter.

- **Une excellente prestation sur l'adverbe dans deux manuels de collège** :

« Le candidat définit d'abord avec une grande clarté les savoirs savants universitaires sur la notion et montre toute la complexité à bien circonscrire la notion. Puis il compare de façon très précise et synthétique à la fois les manières qu'ont les deux manuels de construire la notion et de la faire travailler. Il s'interroge, enfin, sur le bien-fondé et la finalité de l'étude de la notion et se pose alors des questions pertinentes (et non plaquées !) quant à l'éventuel décloisonnement mis en œuvre. »

- **Une prestation très insuffisante sur la proposition subordonnée relative dans un manuel de collège :**

« Le candidat n'est pas en mesure de donner la fonction assignée à la proposition relative et confond fonction du pronom relatif et fonction de la relative. De plus, le plan adopté n'est pas efficace : dans un premier temps, le candidat paraphrase les activités proposées ce qui équivaut à un partie forcément vide au regard de l'objet à étudier (la proposition subordonnée relative), puis il interroge l'intérêt des textes proposés. Cette seconde partie est soutenue par l'affirmation que « la grammaire, ici, aide à aller vers la compréhension » alors qu'il s'agit en fait, dans les activités proposées, d'identifier la fonction, la nature des mots ou des propositions et que cela ne facilite en rien la construction du sens. »

La perception très naïve du décloisonnement[14] qu'ont certains candidats apparaît nettement dans les dossiers de langue. Si beaucoup de manuels ou d'enseignants privilégient une démarche inductive, - à savoir une démarche qui débute par une observation dans un texte avant de procéder à la théorisation puis à la pratique -, les questionnaires accompagnant les textes d'observation visent à faire émerger un certain nombre de traits définitoires de la notion ou à vérifier la capacité des élèves à réinvestir des acquis nécessaires à la construction de cette notion. Il est dès lors inutile de chercher à forcer le lien entre interprétation et fait de langue étudié. En revanche, lorsque le dossier concerne des notions discursives, par exemple, il est probable que l'élaboration du sens est visée.
Il semble aussi important de préciser aux candidats qu'une prestation qui consacrerait la plus grande partie du temps à l'analyse littéraire du texte servant à

[14] Sur le décloisonnement, il est utile de relire le rapport de jury 2005 en ligne ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/2005/capes_ext/let_mod4.pdf

l'observation ou à l'évaluation, au mépris du temps à consacrer à la notion linguistique et à son traitement, serait interprétée comme une conduite d'évitement qui trouverait sa limite dans l'entretien.

- **Quelques conseils pour l'analyse d'un dossier de langue :**

Durant le temps de préparation, il convient d'essayer d'adopter une perspective critique et un regard en surplomb pour bien appréhender la notion étudiée. La démarche générale du dossier est-elle déductive ou inductive ? La terminologie grammaticale est-elle juste, claire et adaptée ? Comment la leçon progresse-t-elle ? L'ordre choisi est-il le bon pour construire le savoir? Les exemples proposés aux élèves sont-ils pertinents ou trop complexes au regard du savoir à construire et du niveau d'enseignement ? Quant aux exercices, quels sont ceux qui peuvent poser problème aux élèves, ceux qu'il faudrait reformuler, supprimer ou déplacer ? Quels sont les textes choisis ? Pourquoi sont-ils choisis ? Enfin, en quoi la notion de grammaire étudiée concourt-elle à l'élaboration du sens, à la pratique de l'écriture et à la maîtrise de la langue ?
De cette première analyse pourra sourdre une organisation d'exposé propre à faire le point sur la notion et à envisager correctement les mises en œuvre proposées.

La maîtrise de la langue française dans le cadre de son enseignement et à des fins de communication

- **Les qualités de langue du professeur de Français**

Maîtriser la langue à des fins d'enseignement, c'est avoir la maîtrise des codes de la langue de l'Ecole, c'est-à-dire celle des livres qui contiennent les connaissances, celle des écrits attendus et évalués, quelles que soient les disciplines. C'est maîtriser cette langue « normée », soutenue et complexe tant au niveau du lexique, de la morphologie que de la syntaxe, et dont la correction n'est jamais prise en défaut. Même si l'on peut mesurer quotidiennement que cette langue est peu pratiquée dans les média et dans la vie courante, c'est pourtant la maîtrise de cette langue-là qui permet la réussite à l'Ecole comme dans le monde professionnel. De fait, renoncer à cette exigence c'est renoncer à viser l'égalité des chances, c'est renforcer le fait que les enfants évoluant dans des milieux culturellement privilégiés auront acquis naturellement cette maîtrise, par imprégnation et imitation, tandis que les autres n'auront eu la possibilité ni d'entendre, ni d'imiter, ni d'apprendre, cette langue. Si tout enseignant doit maîtriser la langue française à des fins d'enseignement, le professeur de Français le doit davantage encore : il est en effet un exemple, un baromètre aussi, pour ses élèves, par son titre même; il est celui qui, dans le cadre de son enseignement, a pour mission de faire entrer les élèves dans une posture réflexive à l'égard de la langue.
Evidemment, le jeune candidat pourra imaginer qu'il s'agit là d'exigences surannées et conservatrices, émanant d'un jury forcément vieillissant et sottement passéiste ; mais il s'agit en fait de prendre conscience de ce que l'on doit aux enfants scolarisés dans ce pays et à leur avenir, quand on choisit d'embrasser la carrière enseignante. Rien de surprenant dès lors à ce que l'exposé comme l'entretien évaluent cette compétence. Il est donc nécessaire de s'entrainer à pratiquer quotidiennement une langue qui ne sacrifie pas aux modes et aux facilités « postmodernes », parce que durant les deux épreuves orales, il faudra être à l'aise avec cette langue soutenue pour réussir le concours. Et nous ne disons rien de la maîtrise qu'il faudra pour

accompagner des générations d'élèves sur les chemins de la littérature et de la réussite.
Nous avons ainsi relevé quelques problèmes récurrents sur lesquels nous voudrions particulièrement attirer l'attention des candidats et de leurs formateurs. Il est une tendance croissante à ne pas accorder les adjectifs en –if (ex : « une séquence relatif à la question de l'Homme », « une connotation positif »), et plus largement à accorder aléatoirement les adjectifs. Par ailleurs, le soin de choisir le pronom relatif adéquat a considérablement reculé (ex : « le déterminant qu'ils se servent », « les exercices dont je trouve attrayants », « la cause qu'il combat » - au lieu de « pour laquelle il combat » : cas du choix paradoxal et dangereux, puisque le candidat veut signifier le contraire de ce que le jury entend ! Comme d'autres avant nous, nous insisterons sur le fait que des interrogatives indirectes ne se construisent pas comme des interrogatives directes, avec inversion du pronom personnel sujet, qu'il est important de connaître le genre des substantifs et, par exemple, qu'éloge est masculin tandis que espèce est féminin, et que le jury s'attend à ce que la construction prépositionnelle des verbes transitifs indirects soit correcte.
Dans les étrangetés ou évolutions non encore validées par l'Académie, citons : « s'intéresser sur qqch » pour « s'intéresser à qqch », « faire un parallèle à » pour « faire un parallèle avec », « une volonté à » pour « une volonté de ».
Pour ce qui est à la mode et tend vers le tic de langage, la locution « de par » fait flores plus encore que l'expression « au jour d'aujourd'hui ». Pour faire le point sur ces emplois, nous nous sommes tournés vers l'Académie Française et son site qui a l'heureuse idée de traiter des « questions de langue » actuelles[15] :
« Au jour d'aujourd'hui » : « particulièrement redondant puisque *aujourd'hui* comporte déjà deux fois l'idée du « jour où nous sommes » (c'est le sens de *hui*, qui vient du latin *hodie*), se trouve parfois dans la langue littéraire, chez de fort bons auteurs, et très bien employé, lorsqu'il y a volonté d'insistance, pour bien marquer soit une étroite limite temporelle, soit une immédiate actualité. Ainsi chez Maurice Genevoix : « *Une riche plaine bien de chez nous, aussi belle qu'au jour d'aujourd'hui* ». On l'emploie souvent avec une nuance de plaisanterie. L'essentiel est de n'en pas abuser, mais en elle-même, cette tournure n'est pas incorrecte. » Employer « au jour d'aujourd'hui » systématiquement à la place de « aujourd'hui », « à notre époque », « actuellement » n'est donc pas recevable.
« De par » : « La locution prépositionnelle *de par* se rencontre dans des formules figées d'usage vieilli, comme *de par le roi*, *de par la loi*, où elle a son sens premier de « de la part de ; au nom de ». On la trouve également au sens d'« en quelque endroit de » notamment dans la formule de *par le monde* : *C'est un homme qui a beaucoup voyagé de par le monde*. On évitera de l'employer au sens de « du fait de, étant donné » ». Dès lors, « de par » est encore moins fondé à s'employer à la place de « par ».
Les facilités que l'on se permet dans un usage privé de la langue méritent aussi de ne plus franchir les portes ni des commissions, ni des classes : un personnage ne « se croit pas sorti de la cuisse de Jupiter » mais peut être « orgueilleux », « immodeste », « épris de lui-même », etc. De même il ne prend pas « ses rêves pour des réalités » mais « se berce d'illusions », par exemple.

[15] Site Académie Française en ligne http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue

Enfin, le jargon envahissant, qui oublie que le métalangage sert uniquement à parler du langage lui-même, n'est jamais valorisé. Le jury considère de façon unanime qu'il est au mieux un écran, au pire un leurre.

Quelle que soit l'appréciation personnelle et subjective que l'on porte sur cette exigence d'une pratique précise et exemplaire du français oral, il est fondamental de prendre conscience de ce qu'attend, en la matière, un jury composé de spécialistes de la langue. Les candidats qui se présenteront à cette épreuve en juin 2014 gagneront à s'imposer, dans l'expérience qu'ils feront du métier de professeur de Français, une langue soutenue, précise et complexe mais jamais jargonnante. La pratique récurrente assure une aisance que chacun reconnaît, dans ce domaine comme dans d'autres.

- **Les codes de la communication dans ce cadre**

Maîtriser la langue française à des fins de communication implique de maîtriser les codes de la communication et d'être en mesure d'adapter son langage, son discours et son attitude à la situation de communication. Les codes d'une épreuve orale du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire ont fort à voir avec ceux de tout concours de recrutement dans l'administration française. Le cadre clairement hiérarchique et sélectif exclut toute forme de familiarité. Or il y a familiarité à apprécier les questions du jury, que ce soit en s'écriant « mais pourquoi vous me posez cette question ? » ou en opinant avec un « c'est une bonne question ! », ou un « c'est juste ! ». Les commentaires du type « je ne sais pas si vous me comprenez », ou « pour le formuler de façon plus simple », autant que certaines attitudes condescendantes, sont tout à fait déplacés : le jury comprend, il est sélectionné pour cela, et s'il ne comprend pas, c'est que l'expression pose problème ou/et que le contenu n'est pas valide.

Quand les membres du jury reviennent sur certains propos de l'exposé, leur but est de permettre au candidat soit de modifier des propos erronés, soit d'aller plus avant dans la réflexion. Dès lors, il est tout à fait malvenu de reprendre ses propos en les agrémentant d'un « comme je l'ai dit dans mon exposé ». Une réaction de ce type est inadaptée : elle sous-entend que le jury est suspecté de ne pas avoir écouté ou compris, et elle signifie que le candidat refuse d'envisager à nouveau, et autrement, la question.

Le paraverbal est aussi très important, nous le savons. Aussi une tenue correcte, adaptée à un oral de concours, dans une institution comme l'Education Nationale, n'est-elle pas celle que l'on revêt pour aller se promener ou sortir avec des amis dans les lieux à la mode, ni non plus celle que l'on considère comme la plus confortable de sa garde-robe. Une tenue correcte, sobre, montre que l'on est capable d'entrer dans une posture normée, adaptée à un contexte spécifique, et de se plier à la règle de l'exemplarité. De plus, les mimiques comme les gestes demandent à être contrôlés parce qu'ils sont révélateurs. Les élèves sont d'ailleurs très fins dans ce décodage du paraverbal qui leur livre l'enseignant dans sa vérité personnelle là où il faudrait leur donner à voir un professionnel. Même si l'on comprend bien le stress voire l'angoisse des candidats, il est important qu'ils apprennent à maîtriser leurs manifestations physiques. A l'opposé, les attitudes décontractées à l'excès, qui égarent parfois les candidats au point de commenter le mobilier du lieu d'interrogation, de boire à la bouteille face au jury, d'annoncer leur programme de réjouissances de la fin de journée ou de souhaiter « bon courage » au jury en sortant, sont tout à fait déplacées.

Notons au passage, que l'accompagnement par geste de l'emploi des guillemets est un usage anglosaxon, tandis qu'en France, lorsque l'on maîtrise son discours, c'est par l'intonation généralement que se signale cet emploi des guillemets, ou par une formule adaptée à l'intention.
Enfin, les codes de ce type d'épreuve sont de saluer oralement le jury qui accueille le candidat, et de faire de même à l'issue de la prestation, sans chercher à serrer la main des membres de la commission d'interrogation. Il est inutile de remercier le jury pour son attention, un exposé en concours n'est pas une communication pour un colloque où l'intervenant est, là, en position de remercier l'auditoire.

Ces éléments pourront paraître dérisoires aux candidats absorbés par leur travail en vue de la préparation de l'oral, et de leurs cours -pour ceux qui auront choisi d'accepter un contrat dans un établissement. Pourtant, ces aspects de la communication méritent d'être pris en compte et médités dès septembre, parce qu'ils seront fondamentaux pour des élèves. Là encore, l'habitude de se contraindre à un comportement qui respecte les codes rend la pratique aisée.

La session 2013 :
La session 2013 de l'épreuve sur dossier n'a pas été marquée par de grands changements au niveau de la constitution des dossiers. Les dossiers à analyser comprennent 4 à 5 pages. Elles sont extraites de manuels ou de documents professionnels.

- **De l'usage des manuels dans les dossiers**

Il est deux types de dossiers construits à partir de manuels : soit les pages appartiennent à un seul manuel soit il s'agit de comparaisons de différents manuels. Il est tout à fait inutile de préciser que le dossier est « homogène » ou « hétérogène » comme le font encore certains candidats. Cette distinction sert à la manière d'aborder le dossier en préparation, mais elle est inutile au jury qui sait bien comment il a choisi de constituer son dossier.
Lorsque le dossier s'appuie sur un seul manuel, l'analyse a pour but de considérer et d'apprécier la pertinence des savoirs ou/et savoir-faire visés, de cerner et d'évaluer (scientifiquement) les connaissances et les compétences réellement construites par les dispositifs didactiques observés, et d'envisager ce qui aurait pu être proposé pour contribuer à construire les savoirs et savoir-faire nécessaires au niveau d'enseignement concerné. Par ce propos, nous ne construisons aucunement un plan type, nous rappelons seulement les enjeux de l'analyse. Le plan, nous le soulignons encore, ne peut dépendre que du dossier et de sa singularité.
Quand un dossier propose la confrontation de deux manuels (rarement trois), l'analyse pour être efficace doit d'abord s'intéresser à ce qui est en jeu (texte littéraire singulier, notion…) pour faire le point (savant) sur ce qu'il faudrait dire sur le sujet ; elle doit ensuite confronter ce que construit chacun des dispositifs choisis par les concepteurs à ce qui aurait pu l'être. La synthèse est toujours recommandée. **Analyser un manuel puis l'autre n'est jamais positif puisque l'intérêt réside dans la confrontation.** On attend du candidat qu'il cerne ce qui, dans chacun des manuels, est propre à construire la connaissance ou/et le savoir-faire visés. Et là encore, c'est cette manière d'étudier le dossier qui permet de cerner la problématique d'analyse et le plan de l'exposé.
Quelle que soit la nature du dossier, ce qu'on nomme « critique » des dispositifs didactiques ne signifie aucunement qu'il faille mettre en cause, systématiquement et encore moins de manière véhémente, tout ce qui est proposé. L'intérêt de ce type de

dossier est de réfléchir - comme le fera un professeur durant toute sa carrière- à un usage pertinent des manuels. Les connaissances apportées sont-elles justes ? pertinentes ? suffisantes ? Les questions posées sont-elles claires ? adaptées ? pertinentes ? propres à explorer les caractéristiques du texte ou de la notion ? Les activités proposées sont-elles adaptées au niveau d'enseignement ? Les consignes sont-elles compréhensibles et explicites ? Que requièrent-elles comme savoirs et comme savoir-faire ? Les objectifs sont-ils adaptés à ce qui a été construit ? aux objectifs visés ?

- **Les documents professionnels présents dans les dossiers**

Les documents dits « professionnels » contenus dans les dossiers sont de plusieurs natures.

Il peut s'agir de séquences pédagogiques de professeurs de Français. Dans ce cas, un descriptif de la séquence est en général accompagné des textes littéraires qui la fondent ou du détail (texte, exercices, activités) d'une séance en particulier. Pour traiter d'un tel dossier, il est nécessaire de cerner les objectifs du professeur en termes de connaissances et de compétences, et de confronter ce que l'on sait (savoirs savants) à ce qui est proposé. Il va de soi que les textes officiels doivent être respectés par l'enseignant, mais l'épreuve ne consiste pas en un « contrôle de conformité aux programmes ». Il est assez rare qu'un professeur aille à l'encontre des textes officiels. En revanche, les savoirs transmis peuvent être incomplets, inadaptés, maladroitement abordés. La démarche peut n'être pas la plus efficace à la construction des savoirs ou ne pas réellement permettre la construction des savoir-faire.

Rappelons que si une séquence d'enseignement peut poursuivre différents objectifs, elle ne saurait pourtant les poursuivre tous. Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'une séquence ou une séance n'affiche pas un objectif oral qu'on peut affirmer que l'oral est absent. Nous rappellerons qu'il faut différencier les pratiques qui relèvent de l'oral (et toute lecture analytique par exemple se fonde sur l'interaction orale), de l'apprentissage de l'oral, qui peut faire l'objet d'activités spécifiques.

Parmi les documents professionnels, on peut aussi avoir à analyser des sujets d'examen (Diplôme National du brevet, ou Epreuve anticipée de Français), des « sujets blancs » conçus par des équipes de Lettres pour un établissement ou par un professeur pour sa classe. On observera de la même manière les textes et les activités proposées, mais on ne jugera pas « irrecevables » des sujets qui ont été choisis pour les épreuves nationales, même si on en souligne les difficultés potentielles.

- **Les dossiers mixtes**

Quelques dossiers impliquant la confrontation de pages de manuel et de séances de professeurs ont été proposés durant cette session. Une notion grammaticale a pu être concernée, comme l'étude d'un texte dans un manuel et par un professeur.

Ce type de dossier relève des mêmes réflexes d'analyse. Dans un premier temps, le savoir scientifique est confronté au savoir transmis, puis l'on confronte les démarches pour en évaluer pertinence et efficacité. De là naissent problématique et plan.

- **Des chiffres qui parlent…**

Pour avoir une image de la session 2013, 7 jours consécutifs, soit un tiers de la session, ont été observés. 73% des dossiers ont présenté exclusivement des pages de manuels, 24% des documents professionnels, 3% des dossiers mixtes.
78% portaient sur la littérature, 16% sur la langue, 6% sur l'écrit.
Ces chiffres dressent un bilan mais ne permettent pas de calculer des probabilités de chances ou de risques si l'on est candidat, d'abord parce que les probabilités ramenées à l'échelle d'un individu et d'une épreuve n'ont aucune valeur, ensuite parce qu'ils n'augurent nullement de la reproduction du même l'année prochaine. En effet, gageons que le recul enregistré des dossiers de langue, comme la discrétion des dossiers concernant l'écrit, seront corrigés par un jury désireux de manifester fortement l'égale importance de ces domaines dans l'enseignement du Français au collège comme au lycée. Par ailleurs, nous voudrions réaffirmer qu'il n'y a ni fatalité ni ironie tragique à « tomber » sur un dossier de langue. En effet, l'échelle des notes est tout aussi ouverte et certains candidats ont eu de très bonnes notes sur ces dossiers. Les prestations notées entre 17/20 et 20/20 ont pu porter sur des dossiers littéraires ou de langue, issus de manuels comme de documents professionnels. Les genres et les formes littéraires sont tous présents dans les dossiers « littéraires », ainsi que toutes les époques, y compris la nôtre, et les jurys font preuve d'éclectisme en la matière, autant que les manuels et les programmes le permettent. Aussi est-il nécessaire d'avoir une ample connaissance du champ littéraire et de son histoire.
Nous voudrions attirer l'attention des candidats sur le fait que les dispositifs didactiques dans leur grande majorité comportent des questions et des activités engageant la langue (aussi bien pour une étude du texte que pour l'apprentissage de l'écrit) et proposant des écrits. De surcroît, la présence des documents iconographiques dans les manuels demande qu'on connaisse les attendus des programmes en matière de lecture de l'image et d'histoire des arts. On le comprend, il n'est pas envisageable d'aborder sereinement l'analyse du dossier en ayant fait l'impasse sur certains domaines et sur des pans entiers de connaissances.

Les qualités d'une prestation

Pour conclure, nous retiendrons l'excellence de certaines prestations, encore nombreuses. Les membres du jury ont connu, cette année encore, le bonheur de rencontrer des étudiants, jeunes ou moins jeunes, animés par la passion de la littérature, le goût de la langue, le plaisir du partage autour des textes et des apprentissages. Pour esquisser la voie, et faire résonner les voix, de la réussite, nous reviendrons sur les qualités communes aux prestations particulièrement réussies.

- **« Le texte est toujours unique en son genre. Et cette unicité est me semble-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité »**[16]

Les prestations les plus réussies sont celles qui ont su mener des lectures fines –et non pointillistes- des textes littéraires présents dans les dossiers. Parce qu'un texte est unique, les textes doivent être abordés dans leur singularité. Une scène de *Ruy Blas* n'est pas équivalente à une autre de la même pièce et pas davantage à celle d'une autre pièce d'Hugo ou d'un autre auteur même si le dossier aborde le théâtre romantique. Un candidat a ainsi pu explorer les marques de la liberté de la

[16] RIFFATERRE M., *La production du texte*, Paris, Seuil (1979),

dramaturgie, de l'écriture et du personnage dans une scène de *Ruy Blas* et étudier la musicalité de l'écriture de Musset dans une scène poétique et grave. Il n'a cherché ni à forcer l'interprétation de l'une vers la démonstration qu'il voulait mener sur l'autre, ni à réduire ce qui pouvait être éclairé dans chacun des textes pour ne conserver que le plus petit dénominateur commun aux deux textes et au « théâtre romantique ». L'exposé s'organisait autour du renouvellement à l'œuvre sur scène, du personnage complexe « enfant du siècle » et de la permanence de la fonction de la parole au théâtre. Dans chacune des parties, les quatre textes d'auteur différent étaient présents.

- **Rien n'est « trop difficile » puisque tout peut être conçu pour être transmis**

L'ambition littéraire et culturelle est fondamentale, et les prestations réussies n'ont jamais souffert de penser que les textes proposés étaient « trop difficiles » pour des élèves, que la langue employée par les auteurs était « ardue » ou « incompréhensible ». Tout est accessible aux élèves quand le professeur les emmène avec lui et pense l'apprentissage. Ainsi, un groupement de textes fort classique centré sur le discours moral avec Pascal, La Rochefoucauld, La Fontaine et La Bruyère, s'est vu exploré avec brio et clarté par une candidate qui a montré qu'il s'agissait d'une littérature au service d'un discours sur les mœurs d'une époque, mais aussi d'un propos sur l'Homme et de la défense d'un art poétique classique. Chacun des textes a été éclairé par la connaissance de l'esthétique et de l'éthique de son auteur, et leur singularité a été envisagée au regard de ce qui était connu de l'époque et de l'œuvre de chacun des auteurs. Le jury a eu le plaisir d'échanger avec la candidate, lors de l'entretien, sur l'intérêt que pouvait avoir la lecture de ces textes pour des élèves aujourd'hui, et particulièrement pour des élèves qui en découvriraient l'existence, l'esprit et la lettre.

- **« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement/ Et les mots pour le dire arrivent aisément »[17]**

Les qualités de clarté et de concision requises pour une évaluation très positive pourraient laisser penser que le jury est résolument attaché au classicisme et à l'atticisme. Il est des vérités qui demeurent, effectivement. La précision du propos, la clarté de la langue sont des qualités nécessaires pour enseigner et que l'on se réjouit de trouver déjà fort abouties chez certains candidats. Une candidate a su traiter des déterminants avec un très haut niveau de connaissance en utilisant le métalangage nécessaire et en ayant soin de substituer à ces termes des formulations explicites pour des élèves lorsque la construction de son propos demandait des reprises nominales. Si l'analyse savante ne souffre aucune approximation lexicale, la capacité à expliciter les concepts et les notions garantit et la maîtrise et la transmission.
Le temps limité de l'épreuve impose un rythme auquel aucune commission ne déroge et l'expérience montre que si les candidats ont cerné les enjeux du dossier, il est tout à fait possible d'en présenter l'analyse sans jamais être dans la description ni la paraphrase.
Quand la pertinence de la prestation s'allie à une belle aisance oratoire, une *vultus modestia* propice à un échange sincère, le jury sait gratifier l'excellence de notes élevées.

[17] Boileau, *Art poétique* (1674)

- **« Ce professeur-là n'inculquait pas un savoir, il offrait ce qu'il savait. »**[18]

Certains candidats savent partager avec générosité le plaisir du texte. On se souvient avec bonheur et émotion d'un candidat ayant lu un fabliau avec une jubilation communicative pour en souligner la savoureuse drôlerie et en éclairer la *senefiance* cachée. Une autre candidate a su dégager la spécificité du tragique de l'absurde en faisant signifier l'insignifiance apparente en évitant ainsi les clichés réducteurs sur le théâtre de Beckett. `

[18] Daniel Pennac, *Comme un roman,* Ed. Gallimard (1992)

RAPPORT DE L'ÉPREUVE SUR DOSSIER
Partie 2 :
« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »

Rapport présenté par Alexandre Winkler

Depuis 2011, date de son introduction à l'oral du CAPES, l'épreuve « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » a été l'objet de deux rapports de jury. Le premier — rapport fondateur — revenait sur le texte officiel qui la définissait et soulignait les compétences qu'elle mettait en œuvre, afin de permettre aux candidats de la session suivante de s'y mieux préparer. Le second s'inscrivait dans sa continuité ; surtout, il soulignait une meilleure préparation, preuve que le rapport inaugural avait été lu avec profit et que l'épreuve avait trouvé ses marques. Nous ne saurions que trop recommander la lecture de ces deux rapports, évidemment complémentaires aux quelques observations que nous allons formuler.

Nous aborderons dans un premier point la forme et les finalités de l'épreuve, pour examiner ensuite les sujets à partir desquels elle procède ; enfin, nous aborderons l'oral : son déroulement, les attentes des commissions et les recommandations que l'on peut apporter aux candidats. Les exemples de sujets que nous donnons se veulent représentatifs de ceux qui ont été proposés ; après une rapide analyse de leur contenu, nous indiquerons les remarques, observations, réflexions, qu'ils ont suscitées de la part des commissions que nous avons interrogées, à l'issue de la présente session. A ce titre, nous les remercions pour la qualité de leur collaboration, qui a rendu possible l'élaboration du présent rapport.

I. COMMENT SE PRESENTE L'EPREUVE, ET QUELLES SONT SES FINALITES ?

Succédant à l'ancienne « question de vie scolaire », l'épreuve « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » — qu'on abrègera en « agir » — possède **un statut et une durée spécifiques**. Comme cela apparaît clairement sur le bordereau accompagnant les documents remis aux candidats (cf. *infra*), elle constitue la « deuxième partie » de l'épreuve sur dossier ; le document qui servira de point de départ à la réflexion dépasse rarement une page ; les sources dont il provient sont diverses. A l'issue de l'entretien suivant l'analyse du dossier didactique, le candidat est invité à se retirer brièvement dans le couloir ; à son retour face à ses jurés, il présente son exposé d'après le document qui lui a été soumis. Cette prise de parole dure une dizaine de minutes ; l'échange qui la suit est d'une durée équivalente. Comme on le voit, ce sont deux types de réflexions différentes auxquelles on doit s'astreindre successivement ; si, dans une première partie — d'une durée de trois quarts d'heures environ —, le candidat doit être attentif aux modalités de transmission de certains savoirs, connaissances et compétences, il doit, dans une deuxième partie, réfléchir aux principes qui l'animent, et d'où il tire son autorité.

Exemple 1 : bordereau ayant été utilisé au cours de la session :

E P R E U V E O R A L E S U R D O S S I E R

Nom et prénom du candidat **:**	**Commission n° : X**

Première partie

Document(s) *(ces documents peuvent être annotés)***:**
- *Français 2nde/1ère toutes séries.* S. Dauvin, C. Eterstein, V. Le Liboux, A. Lesot, V. Marquenet-Combel, C. Sebal, J. Dauvin, C. Eterstein, sous la direction de C. Eterstein, Hatier, 2011, pp. 118-119 ;
- *Français méthodes 2nde, 1ère*. F. Cauchi-Bianchi, P. Damascopoulos, I. Dauby, E. Jolles, J. Harang, A. Le Fustec-Démery, E. Toizeau, sous la direction de P. Sivan, Nathan, 2011, pp. 302-304.

Question :
Dans le cadre de l'étude de l'argumentation en classe de 2nde et de 1ère, vous analyserez ces documents en vous interrogeant notamment sur les choix effectués, les conceptions didactiques qui sous-tendent ces documents et les objectifs poursuivis par l'enseignant.

Deuxième partie : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Document(s) *(ces documents peuvent être annotés)* **:**
« Communication en conseil des ministres : l'entrée de l'Ecole dans l'ère du numérique » (communiqué de presse de Vincent Peillon, 20-02-2013).

Question :
Vous étudierez le document proposé en vous interrogeant tout particulièrement sur ses finalités, ses enjeux et sa mise en œuvre.

Le……2013
Signature du candidat

La première partie comporte cinq pages, issues de deux manuels différents ; la deuxième n'en comporte qu'une, tirée du site du MEN. C'est sur celle-là que portera l'exposé, pour l'épreuve qui nous intéresse.
➔*Les commissions déplorent, en même temps qu'une tendance à lire un peu vite le document, une propension à souvent proposer de courts exposés — souvent 5 à 6 minutes. Au cours des trois heures de travail sur le dossier, il paraît raisonnable d'en consacrer une à la question « Agir », de manière à pouvoir proposer une réflexion satisfaisante.*

Définir les finalités de cette épreuve implique de **revenir sur les termes mêmes de son intitulé** ; ils composent en effet un cadre de valeurs dans lequel le candidat doit se situer — au moment du passage de l'épreuve, comme, plus tard, auprès de ceux dont il aura la charge. L'expression agir « en fonctionnaire de l'Etat » ne dénote pas

simplement l'appartenance à un grand corps, celui la fonction publique ; il implique surtout une posture particulière que le mot de *responsabilité* pourrait pratiquement définir : de par le rôle et les charges à assumer, il s'agit en effet de savoir et pouvoir répondre de ses actes, conformément à un ensemble de repères, dont les « *dix compétences que les professeurs [...] doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier* » offrent un aperçu assez substantiel. Rappelons à ce titre que, dans ce texte notable paru dans le *BO* n°29 du 22 juillet 2010, la première des compétences attendue est justement celle qui donne son titre à l'épreuve ; elle détaille des *connaissances* que l'agent doit posséder — par exemple « *les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes* » —, des *capacités* qu'on peut attendre de lui — ainsi, « *participer à la vie de l'école ou de l'établissement* » — et enfin des *attitudes* — telles que « *faire comprendre et partager les valeurs de la République* » ou « *prendre en compte la dimension civique de son enseignement* ». Emprunté au vocabulaire de la philosophie, l'« éthique », quant à elle, traite « *des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale* », ou, plus généralement, des principes « *qui concerne*[nt] *la morale* », ainsi qu'on peut le lire dans le *Thésaurus de la langue française*. Ramenés au cadre de l'épreuve, ils permettent de définir une attitude éclairée, permettant non seulement la transmission des connaissances, mais également celle des valeurs humanistes et civiques qui en forment la base. Dans ces conditions, être « *responsable* » se définira naturellement comme la capacité à justifier ses choix, ses stratégies, ses orientations pédagogiques, conformément aux valeurs précédemment exposées.

Exemple 2 : intitulé du document : « *Laïcité, enseignements, vérité* » ; source : *Eduscol* ; date : mise à jour du 07 avril 2011. Le document commence par un rappel du « *principe de laïcité* […] *constitutif de l'école de la République* » ; il présente ensuite l'articulation laïcité/enseignement d'une part, et laïcité/vérité d'autre part. On attend du lecteur qu'il prenne conscience de la portée des injonctions suivantes : « *pratiquer une séparation entre les différents domaines de réflexion* […] *pour ne pas se laisser entraîner vers des confrontations qui n'ont pas de sens* » ; de même, on lui demande de savoir distinguer « *le domaine des croyances et des opinions, qui relèvent de la liberté de chacun, du domaine des connaissances rationnellement fondées, qui s'imposent à tous* ». Tel pourrait être le point de départ d'une réflexion satisfaisante sur l'éthique du métier et les responsabilités qui incombent à tout enseignant.
➔ *Si les valeurs de la République sont globalement connues, les commissions déplorent un manque de réflexion personnelle à leur égard. Cette lacune s'observe dès lors qu'il s'agit de repérer celles qui sous-tendent implicitement les documents. On remarque également un certain flou conceptuel, aboutissant, par exemple, à confondre* égalité *et* équité*,* éducation *et* instruction, pédagogie et didactique, morale et éthique, *ou à utiliser cet adjectif en toutes occasions, pas toujours à bon escient.*

Comportement, posture, attitude : autant de termes nous permettant d'approcher au plus près ce qui fait la spécificité de l'épreuve « agir », laquelle ne peut en aucun cas se réduire à une débauche d'érudition. Pourtant, on peut difficilement concevoir un oral convaincant sans **un certain nombre de connaissances** ; ainsi, tout ignorer d'une entreprise aussi ambitieuse que la réforme du lycée peut-il être considéré comme un sérieux handicap, ou une marque de légèreté, ce qui est pire. En réalité, le candidat bien préparé est celui qui — au fil de ses lectures comme au gré son expérience — sera parvenu à cette double prise de conscience : avoir de l'institution un aperçu global, tout en étant capable de définir la place qu'il y occupera. C'est

donc à la lumière d'une *praxis* que se construira une réflexion fructueuse sur le système, ses finalités, et les orientations qui sont les siennes. Le fait que la plupart des candidats n'ait de l'enseignement que l'expérience acquise au cours du stage n'est pas en soi un obstacle ; l'une des spécificités de l'épreuve « agir » est qu'elle demande au futur enseignant de se projeter dans sa future situation, et d'anticiper les questionnements qui s'imposeront à lui, dans son travail avec ses élèves, ses contacts avec les autorités de l'EPLE, ou ses rencontres avec les différents membres de la communauté éducative. Pour ce faire, on ne saurait que trop recommander une certaine familiarité avec ces événements, réformes, lois d'orientations, évaluations nationales ou internationales, etc., qui font l'actualité de l'éducation nationale. Si la lecture de la presse est louable, la fréquentation de la rubrique « éducation » l'est d'autant plus que l'institution vit, réfléchit, évolue, au gré des grands débats qui font l'actualité. Faire cet effort, c'est, au cours de son année de préparation, se mettre dans une disposition d'esprit adéquate pour anticiper — autant que les futures questions des jurés — son action au sein de l'institution.

Exemple 3 : intitulé du document : « Extrait d'une synthèse académique sur les rythmes scolaires dans le cadre de la conférence nationale sur les rythmes scolaires organisée en 2011 » ; source : site académique (académie non précisée) ; date : décembre 2010. La question des rythmes scolaires a donné lieu à de nombreux débats au cours de l'année 2013 ; elle s'est notamment posée pour le cycle primaire, avec l'extension des cours au mercredi matin. Pour le cycle secondaire elle est également pertinente : dès lors, il appartient au candidat d'analyser les *« problèmes identifiés* », de commenter les « *priorités à prendre en compte* », et se demander quel pourrait être le rôle de l'enseignant face aux « *propositions concrètes* » énumérées par le document.
➔ *La méconnaissance des débats autour de l'éducation nationale est encore constatée avec regret par toutes les commissions. L'année écoulée a pourtant été, sous ce rapport, d'une grande richesse : outre la refonte du lycée, l'individualisation des parcours, l'égalité des chances ou la remise en question des internats d'excellence offraient pourtant, dans la perspective qui est la nôtre, matière à une fructueuse réflexion personnelle.*

II. A QUOI RESSEMBLENT LES SUJETS DE L'EPREUVE « AGIR » ?

Rendre compte des différentes facettes de l'institution, et témoigner de la variété des problématiques qui lui sont liées explique la **grande variété des documents** utilisés comme sujets pour l'épreuve « agir ». A l'issue de la session 2013, il est possible de les répartir en quatre catégories :

1 - *Documents académiques*. Exemple : lettre de rentrée des IA-IPR à l'intention des professeurs de lettres ;

2 - *Documents internes aux établissements*. Exemple : synthèse d'une liaison 3ème-2nde ;

3 - *Articles publiés dans des revues spécialisées, ou extraits d'ouvrages ayant l'éducation comme thème*. Exemple : extrait du *Guide républicain* ;

4 - *Extraits de sites dépendants du ministère de l'éducation nationale*.

Cette dernière catégorie est de loin la plus fournie ; les sites suivants sont notamment mis à contribution pour la variété des sujets qu'ils peuvent proposer :

- *ESEN* : site de l'Ecole supérieure de l'éducation nationale ;
- *Eduscol* : portail national des professionnels de l'éducation ;
- *ONISEP* : information sur les métiers et les formations ;

- *Education.gouv* : site du ministère de l'éducation nationale, où l'on retrouvera notamment brèves, communiqués officiels, numéros du *Bulletin officiel*, sans oublier l'information sur les réformes en cours.

Ces sources permettent d'aborder des thèmes variés, dont nous ne donnons ici qu'une liste succincte :

- *Actualité de l'éducation*. Exemple : la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République (publiée au *Journal officiel* du 9 juillet 2013) ;
- *Fonctionnement de l'EPLE et vie scolaire*. Exemple : billet d'autorisation pour une sortie scolaire ayant pour objet la visite d'un monument ;
- *Valeurs républicaines et civiques*. Exemple : organisation du prix René Cassin, en partenariat avec la Commission nationale consultative des droits de l'Homme (projets d'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme menés dans les établissements scolaires) ;
- *Actions éducatives*. Exemple : concours « Dis-moi dix mots » (concours de création littéraire/sensibilisation à la langue française) ;
- *Système éducatif*. Exemple : création des ESPE, ou présentation du dispositif ECLAIR (Ecoles, Collège et Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite).

Cette répartition est évidemment arbitraire autant que partielle ; certains documents permettent d'aborder simultanément plusieurs thèmes ou domaines. Ainsi étudier la présentation du site « Objectif égalité » (voir *infra*) permet-il d'évoquer des valeurs telles que la parité, l'accès de tous à une formation diplômante, tout en laissant la possibilité d'une présentation des filières technologiques.

Contrairement au dossier didactique, dont la densité peut être remarquable et la longueur aller jusqu'à cinq pages, le document utilisé dans l'épreuve « agir » est relativement court : rarement dépasse-t-il une page. Dans ces conditions, il est possible de procéder à une **lecture particulièrement attentive**, ne laissant de côté aucun détail dès lors que chacun peut être le point de départ d'une remarque pertinente, articulée à des connaissances sûres, amenées à bon escient. La perspicacité attendue chez le candidat s'appuie, en définitive, sur trois principes :

1 - *Ne rien laisser de côté***.** Tous les éléments textuels doivent être lus attentivement, et explicités quand cela est nécessaire. Certains sujets présentent, par ailleurs, des images et des symboles : tel communiqué ministériel arborera ainsi le pictogramme d'un fameux réseau social, ou un *hashtag* suivi de son mot-clef. C'est d'autant moins faire insulte aux jurés de rappeler le fonctionnement de tels outils que le ministère en fait une large utilisation.

Exemple 4 : intitulé du document : « "Objectif égalité" : un site pour sensibiliser les jeunes aux stéréotypes en matière de formation et de métiers » ; source : site du MEN ; date : 20 février 2013. Destiné à un public familier des techniques modernes de communication, ce site permettra au candidat de faire état de ses compétences dans ce domaine pour mesurer l'impact possible du message. Sous l'illustration — une adolescente cliquant sur l'icône de l'ONISEP — on pouvait ainsi remarquer le *hashtag* « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique* » pour une information via *Twitter*, observer les dispositifs numériques sollicités — reportages en *streaming*, *quiz* en ligne — et s'interroger enfin sur le fonctionnement et l'intérêt de cet « *outil géolocalisé de recherche de formations* », évoqué dans le dossier.

➔ *Une fois encore, rappelons la nécessité de lire attentivement le document, dans ses moindres détails, conseil que les commissions répètent à l'envi. Il est également*

prudent de maîtriser les acronymes, nombreux dans l'éducation nationale : ainsi en va-t-il des établissements ECLAIR, RSS, du LPC, de l'EAF, du C2i2e, du B2i, des PPRE sans oublier le MEN (Ministère de l'Education Nationale). Etre interrogé sur leur signification est une pratique commune. En ce qui concerne les TICE, lesquelles sont le thème de plusieurs dossiers, les commissions observent des réactions très tranchées, allant d'une forme ingénue d'enthousiasme au rejet pur et simple. S'informer de la stratégie « entrée de l'école dans l'ère du numérique », lancée en décembre 2012, aurait, dans de nombreux cas, garanti une prise de position plus nuancée.

2 - *Tenir compte de la consigne*. Nous avons rappelé comment se présentait le billet accompagnant le dossier didactique et le document institutionnel sur lequel reposera la seconde partie de l'épreuve. Bien que cela semble être, *a priori*, l'évidence même, la consigne attire l'attention du candidat sur des éléments qu'il ne doit pas négliger. Bien que la formulation puisse varier d'une commission à l'autre, il est en général question d'étudier le document proposé en examinant tout particulièrement ses *finalités*, ses *enjeux* et sa *mise en œuvre* — autrement dit, trois angles d'approche auxquels on accordera la plus grande importance. S'interroger sur les *finalités* du document revient à se demander non seulement quels sont les objectifs qu'il cherche à atteindre, mais également quelles sont les valeurs qu'il entend promouvoir à travers ces actions ; ces valeurs sont à distinguer des *enjeux*, qui représentent les bénéfices que l'institution ou ses représentants tireront du texte qui leur est destiné — qu'il s'agisse d'un texte informatif tiré d'*Eduscol*, d'une circulaire ministérielle, ou d'un décret publié dans le *Journal officiel*. Quant à la *mise en œuvre*, c'est attirer l'attention sur l'articulation entre injonction et application, théorie et pratique, intentions et contraintes de la réalité. Le candidat gardera à l'esprit cette triple approche, tout en se rappelant qu'elle ne conditionne en aucune façon un « plan-type » ternaire reprenant, dans l'ordre, les trois éléments que nous venons de passer en revue.

Exemple 5 : intitulé du document : « Scolarisation des élèves en situation de handicap : déplacement du ministre Vincent Peillon dans l'académie de Versailles » ; source : site du MEN ; date : avril 2013. Ce communiqué invite le candidat à réfléchir sur la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves en situation de handicap qui lui sont confiés : la loi de Refondation de l'école souligne en effet sa dimension inclusive, c'est-à-dire sa vocation à accueillir tous les publics. Il partira donc de cet enjeu majeur pour s'interroger sur le rôle qui sera le sien : mise en place de parcours personnalisés, concertation avec les personnels concernés — AVS, enseignants référents, infirmière, etc. — afin que soit garantie l'*accessibilité* (accès à tout pour tous) et la *compensation* (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances). Il pourra également se référer avec profit à la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, ainsi qu'aux parcours de formation proposés par les ESPE, lesquels incluront dès la rentrée 2013 la prise en compte des besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.
➔ *La difficulté des candidats à se projeter dans une situation d'enseignement concrète explique que finalités, enjeux et mise en œuvre soient souvent l'objet d'un traitement superficiel. A ce titre, l'expérience du stage ne doit pas être le prétexte à des anecdotes — aussi pittoresques soient-elles — mais doit constituer le point de départ d'une authentique réflexion prospective sur les missions de l'enseignant qui, rappelons-le, ne se limitent pas à la pédagogie (voir* infra, *exemple 13).*

3 – *Prendre en compte les circonstances de production et les destinataires*. La qualité de la communication institutionnelle est une garantie de l'efficacité du système ; aussi une attention particulière est-elle accordée aux outils permettant d'informer, de notifier, de présenter, ou de publier les données utiles. Il convient donc que le candidat se pose les bonnes questions à l'égard de la source, comme à l'égard du destinataire, en commençant par se demander si le message a un contenu informatif ou réglementaire. S'agit-il, par exemple, de mettre en lumière un dispositif éducatif particulier, ou est-il question de rendre compte d'un décret ministériel ? Dans le premier cas, on peut penser que la diffusion visera autant les agents que les parents d'élèves, c'est–à-dire le plus grand nombre ; dans le second cas, on peut imaginer que les professionnels de l'éducation seront concernés au premier chef, ce qui représente un moindre nombre de lecteurs. De même, les conditions de production du document ne sont pas à négliger : œuvre-t-on dans le cadre national ? académique ? local — celui de l'EPLE ? Enfin : quelles circonstances ont-elles suscité ladite production : s'agit-il de décliner à l'échelon inférieur une orientation prise à un niveau supérieur ? Ou ne rend-elle compte que d'un fait ponctuel, relevant par exemple de la vie scolaire, à un moment donné, dans un endroit donné ? Dans tous les cas, il est attendu du candidat qu'il s'efforce de contextualiser le document : cette démarche guidera la lecture qu'il en proposera.

Exemple 6 : intitulé du document : « Circulaire de préparation de la rentrée 2013 » ; source : *BO* n°15 du 11 avril 2013. Immédiatement sous les références du document, un encadré mentionne ses destinataires : recteurs, DASEN, IEN, IA-IPR, chefs d'établissement, directeurs d'école, personnels enseignants, d'éducation, administratifs, techniques, sociaux et de santé. Publication annuelle fixant, à l'échelle nationale, les priorités de la rentrée à venir, elle s'adresse en priorité aux professionnels de l'éducation.

Exemple 7 : intitulé du document : « Le droit à l'école pour tous » ; source : *Eduscol* ; date non précisée. Cette page du site *Eduscol* reprend en les explicitant les principes sous-tendant la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances (voir *supra*). Elle s'adresse à tous les professionnels de l'éducation comme à tous les élèves et parents d'élèves touchés par cette question.

Exemple 8 : intitulé du document : « Dépliant : "Affectation après la classe de 3ème" » ; source : académie de Paris ; date : mai-juin 2013. Dans l'académie de Paris comme partout en France, l'affectation des élèves est informatisée, et passe par l'application AFFELNET. Toutefois, les modalités dépendent de l'organisation locale ; aussi le document a-t-il comme émetteur le rectorat de Paris et comme destinataires les élèves et parents d'élèves qui en dépendent.

Exemple 9 : intitulé du document : « Compte-rendu d'une liaison 3ème/2nde » ; source : EPLE ; date non précisée. Elaboré par les professeurs de lettres d'un collège, le document décrit une action inscrite dans les objectifs du projet d'établissement : « *améliorer les taux de passage en 2nde générale et professionnelle ; aider, accompagner et développer le degré d'autonomie des élèves* ». La question du destinataire est ici intéressante : si le chef d'établissement est *a priori* le premier concerné, les parents d'élèves, les élèves et d'autres personnes encore peuvent en avoir connaissance — surtout si le document est mis en ligne sur le site du collège. On ne peut pas non plus exclure l'hypothèse d'une action mise en place sous l'impulsion de l'IA-IPR, qui figurerait dès lors parmi les lecteurs potentiels. A défaut d'avoir une réponse ferme sur ce point, le candidat aura intérêt à formuler ces hypothèses.

➔ *Les nuances que nous décrivons sont l'objet d'une connaissance très variable selon les candidats. Les erreurs observées proviennent souvent d'une mauvaise*

vision des instances de l'EPLE, ou d'une tendance à considérer que les mesures prises localement sont le fait de dispositions nationales.

III. COMMENT SE DEROULE L'ORAL ?

Comme nous l'indiquions plus tôt, l'épreuve « agir » suit l'analyse du dossier didactique ; comme cette dernière, elle se déroule en deux temps, mais elle suppose **une posture intellectuelle différente** : ce n'est pas seulement à l'enseignant que l'on s'adresse, mais, plus généralement, au futur « *fonctionnaire* », capable de se comporter « *de façon éthique et responsable* ». Chacune des parties de l'épreuve a une durée équivalente de dix minutes ; à ce titre, rappelons que les candidats sont toujours invités à utiliser le temps qui leur est imparti : plusieurs commissions notent en effet une tendance à ne pas venir au bout du délai accordé — alors que les jurés, de leur côté, s'astreindront à mener l'entretien pendant les dix minutes réglementaires — évidemment sans reporter celles qui n'auront pas été utilisées. Quelle que soient les causes de cette attitude, le délai somme toute assez bref doit être exploité au mieux : l'échange sera d'autant plus fructueux que les membres de la commission auront eu à leur disposition des éléments pour poursuivre ce moment de réflexion commune, qui est aussi l'une des définitions de l'épreuve.
Après la courte pause mise à profit pour fixer provisoirement la note de l'épreuve de didactique, le candidat est invité à revenir dans la salle d'interrogation ; les conditions et le déroulement de l'épreuve « agir » sont brièvement rappelés ; il peut alors commencer son exposé. Ce dernier peut espérer capter l'attention bienveillante de la commission en présentant **une forme adaptée au contenu** : comme dans toute épreuve aux contours clairement définis, un ordre, un protocole, une organisation du propos est attendue. Bien que les jurés aient chacun sous leurs yeux le document étudié, une présentation en est souhaitée, ne serait-ce que pour avoir la confirmation que la compréhension *littérale* est déjà là ; dans le même ordre d'idées, problématisation et plan font partie des attentes *a priori*. La consigne qui accompagne le bordereau, évoquée précédemment, propose déjà à ce titre des orientations, des pistes d'analyse, et attire l'attention du candidat sur des points qu'il ne peut laisser dans l'ombre.

Exemple 10 : intitulé du document : « Base de données des sujets d'examen : un accès gratuit aux annales du bac » ; source : site du MEN ; date : 28 février 2013. Le document mêle image et texte : une capture d'écran du site en question, et un texte rappelant le contenu, les destinataires et la vocation de cette base de données. Sur le bordereau figure la consigne : « *Vous étudierez le document proposé en vous interrogeant tout particulièrement sur ses finalités, ses enjeux et sa mise en œuvre.* » Sachant que l'approche qui suit n'est qu'une possibilité et ne tient en aucun cas lieu de correction « officielle », il serait envisageable de partir de la problématique suivante : *Comment utiliser cette ressource pour favoriser le succès de ses élèves de lycée ?* Dans un premier temps, on rappellerait *quelle place prend la préparation au baccalauréat en lycée, et quelles sont les épreuves concernées* ; dans un deuxième temps, on se demanderait *comment se saisir de l'outil en question pour faire fructueusement travailler ses élèves* ; enfin, dans un troisième temps, on replacerait cette ressource dans un cadre plus vaste, celle des *stratégies permettant d'inscrire l'école dans l'« ère du numérique » tout en assurant le succès du plus grand nombre*.
➔ *Les commissions font état des résultats médiocres obtenus par les plans linéaires : outre le fait qu'ils ouvrent la voie à la paraphrase, ils ôtent la possibilité d'une approche hiérarchisée des informations contenues dans le document ; il en va*

de même des plans-catalogues, dépourvus d'une orientation claire. Enfin, l'absence de problématique est encore souvent constatée. Qu'elles soient ou non imputables à un temps de préparation trop court, ces erreurs peuvent être évitées dès lors qu'on accorde à la construction du propos l'importance qui doit lui revenir.

Encore une fois, on rappellera que le libellé accompagnant la question ne constitue en rien les grandes lignes d'un plan à suivre impérativement : le candidat doit se montrer capable de tenir compte de ces consignes, pour développer, à partir d'une problématique qui sera la sienne, un plan qui permettra **une réponse personnelle, argumentée et construite**. Si l'épreuve « agir » n'est en aucun cas une dissertation, on retrouve dans l'exigence de rigueur qu'elle suppose certaines valeurs propres à cet exercice classique ; ainsi en va-t-il de la progression dialectique, par laquelle le candidat permet à une pensée dynamique de se déployer, tout en gardant son fil directeur. Proposer un exposé percutant, tout en restant dans les limites du sujet, est en effet une discipline à laquelle il faut s'astreindre.
En outre, si l'on peut sentir, chez certains candidats, un empressement légitime à faire valoir ses connaissances, l'épreuve « agir » ne doit pas être **prétexte à un étalage d'érudition** — citant pêle-mêle données statistiques, lois, rapports, résultats d'enquêtes internationales, etc., au détriment du thème à traiter. Le bon exposé est au contraire celui qui, bien contenu dans les limites de la question, aura été capable de mettre en lumière les enjeux fondamentaux qui la sous-tendent.

Exemple 11 : intitulé du document : « Discours prononcé à Athènes par André Malraux, ministre d'Etat du gouvernement de la République française, le 28 mai 1959 » (extrait). Quoique la période allant des années Cinquante à notre époque ait été fertile en réformes majeures, ce serait une erreur de partir de ce texte datant du début de la 5ème République pour en brosser une vaste fresque, énumérer la liste des ministres, commenter les inflexions de la politique éducative, gloser sur l'évolution démographique du public scolaire, etc. En revanche, montrer dans quelle mesure certaines formules de ce discours fameux conservent à ce jour toute leur pertinence serait éclairant : ainsi, n'est-il pas toujours du devoir de l'enseignant de « *rendre accessible les plus grandes œuvres au plus grand nombre d'hommes* » ? Ne doit-on pas continuer d'exiger de l'institution qu'elle ait une « *conscience claire de ce qu'elle attend de l'homme* » ? – et que, encore à l'heure actuelle, elle demande à ses agents une qualité constante de réflexion, partant du principe que « *la culture ne s'hérite pas, elle se conquiert* » ?
➔ *On rappellera la nécessité de toujours mettre en perspective les valeurs évoquées dans le document avec les réalités du contexte. Cette approche pragmatique limite les dérives précédemment évoquées.*

Dans tous les cas, on apprécie le développement d'une réflexion personnelle, l'exposé argumenté d'un point de vue raisonnable, voire la **manifestation d'un esprit critique sagace**. A ce titre, deux écueils doivent être évités : le premier est l'expression d'un dogmatisme sans nuance — qu'il prenne pour article de foi les axes de la politique éducative, ou les termes du contrat républicain (voir *infra*, exemple 16). En même temps qu'un sens de la nuance, un peu de recul est attendu chez un futur enseignant qui aura tôt fait d'apprendre qu'il faut savoir composer avec les réalités du terrain comme avec les *habitus* du système. Le second écueil se présente sous la forme d'un discours lénifiant et convenu, sans originalité ni angles saillants, ressassant — avec ou sans conviction — une *doxa* pédagogique pleine de bonnes intentions. Le document proposé au candidat pose en effet implicitement la question de sa mise en œuvre ; autrement dit, on n'attend pas un discours désincarné et tiède

qui ne prendrait pas la peine de réfléchir aux conditions, voire aux difficultés que peuvent poser les réalités du terrain. Interroger les limites d'une disposition règlementaire n'est pas un tabou, si l'on se fonde sur l'esprit de mesure et le sens des réalités, et si l'on sait distinguer l'esprit de la lettre.

Exemple 12 : intitulé du document : « Personnalisation des parcours dans l'école du Socle ; accompagnement éducatif : apprendre à vivre ensemble » ; source : *Eduscol* ; date non précisée. Le document décrit l'articulation entre le socle commun et l'acquisition des compétences qui seront indispensables aux élèves pour « *réussir leur vie en société et exercer librement leur citoyenneté ».* A travers celles, sociales et civiques, qu'il décline, le socle propose un « *apprentissage de la responsabilité* […] *indissociable de la mission d'enseignement et du travail des enseignants dans leur classe* ». Tels sont les points que le candidat devra prendre en compte avant d'imaginer le cadre, les formes — et, peut-être, les limites de son action.
➔ *Si ce dernier se gardera de prises de positions frontalement hostiles au MEN — cela s'est malheureusement entendu — il évitera d'avoir vis-à-vis des élèves une vision exagérément idéaliste ou caricaturale : sans tomber dans l'angélisme, on évitera — par exemple — de plaquer sur les collégiens des représentations erronées : tous ne détestent pas lire, tous n'emploient pas un langage relâché, etc. Dans le même ordre d'idées, les commissions se sont étonnées du regard porté sur le socle commun de connaissances et de compétences : si son importance est généralement soulignée, peut-on vraiment penser que son application littérale constitue la suprême panacée ? Là encore, le sens de la mesure est attendu.*

Signalons pour finir une question que les candidats peuvent légitimement se poser : celle de l'**articulation des contenus entre le dossier « didactique » et le dossier « agir »**. Les concepteurs des sujets ne sont, *a priori*, pas invités à tisser des liens entre les deux dossiers ou à construire des convergences : les deux objets — « didactique » et « agir » - sont distincts et voulus comme tels par les consignes et par l'usage. Si tel n'était pas le cas, la physionomie de l'épreuve serait différente. Le candidat n'est donc pas invité à rechercher en premier lieu ce type de coïncidence ; néanmoins, si elle se présente, la commission ne lui tiendra pas rigueur de la mentionner, pourvu que ce soit fondé, et donne lieu à une pertinente mise en perspective, laquelle sera appréciée à sa juste valeur.

L'entretien qui suit l'exposé est un moment dont l'importance doit être soulignée : que la prestation du candidat ait été médiocre, brillante ou tout simplement passable, cette partie de l'épreuve détermine significativement l'impression finale qu'il laissera aux membres de la commission. S'il s'agit de conserver sa tension et sa vivacité intellectuelle, c'est à présent dans une autre situation de communication : celle d'un dialogue constructif, au cours duquel peut se révéler une véritable personnalité. Ici, on accordera au mot *dialogue* toute sa valeur : l'entretien n'est pas un interrogatoire, une épreuve de vérification de connaissances — et encore moins un test destiné à repousser le candidat dans ses ultimes retranchements psychologiques. Avant d'entrer plus avant dans le détail, considérons qu'il représente avant tout la poursuite d'une réflexion entamée dix minutes plus tôt, à partir d'un thème précis. Attentive à préserver les meilleures conditions de communication, la commission le mènera donc avec autant de rigueur que de bienveillance.
Sur un document donné, anticiper les questions que l'on posera n'est pas chose aisée : non seulement il n'existe *a priori* pas de questions-type, mais surtout, le tour que prendront les choses dépend véritablement de ce que le candidat aura offert un

peu plus tôt, dans son exposé. Aussi proposerons-nous d'envisager quelques pistes : celles que peuvent être tentés de suivre les membres de la commission, en fonction de ce qu'ils auront entendu. Pour commencer, rappelons une évidence : le candidat commente des documents face aux jurés qui les ont eux-mêmes choisis, compilés et mis en forme ; il y a donc de la part de ces derniers une **certaine forme d'attente**, et, en tous cas, une familiarité préalable avec le domaine spécifique de réflexion. Ainsi n'est-il pas rare que le concepteur du sujet — l'un des jurés, donc — ressente, à l'issue de la première partie de l'épreuve, une certaine frustration, voire de l'insatisfaction, dès lors que des points essentiels n'auront pas été abordés — ou, s'il l'ont été, n'auront pas donné lieu à un développement véritablement substantiel. Inviter le candidat à poursuivre son analyse, à aller plus loin, l'amener à en dire davantage est une possibilité que l'on ne néglige pas, dès lors qu'on voit qu'il a cette ressource et qu'il est dans cet état d'esprit. A défaut de parler de *fraîcheur*, on appréciera donc cette *disponibilité*, apte à susciter chez les membres de la commission l'envie de poursuivre l'entretien.

Exemple 13 : intitulé du document : « Thèmes de travail du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) » ; source : site du MEN ; date : avril 2013. Le document implique, pour le candidat, de dépasser toute forme de discours convenu sur l'innovation pédagogique ; une lecture attentive révèle que la réussite éducative « *se construit au-delà des murs de l'établissement* », et qu'elle vise à « *ancrer les actions de réussite éducative dans les territoires* ». Dans cette perspective, on attendra donc du futur enseignant qu'il se demande quelle forme doit prendre son action, sachant qu'il doit être capable de compter avec des partenaires extérieurs « *susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier* » ; à ce titre, la citation argumentée du *BO* n°29 du 22 juillet 2010 (« Définition des compétences à acquérir par les professeurs ») sera bien venue.
➔ *Les commissions remarquent une vision souvent erronée des missions incombant au professeur, lorsqu'elles ne sont pas d'ordre strictement pédagogique. Pour prendre quelques exemples, le suivi des élèves, la préparation de leur orientation, la prévention du décrochage, voire le diagnostic de problèmes familiaux relèvent également de sa responsabilité. Signalons, par ailleurs, que le principe de liberté pédagogique reste souvent mal connu.*

Dans le même ordre d'idées, une impression de flou peut amener les jurés à **revenir sur plusieurs éléments** traités de façon vague ou hâtive. Un plan mal pensé, ou tout simplement une approche linéaire du document est très souvent à l'origine de ce type de défaut ; cela dit, il peut aussi s'agir de sonder les connaissances du candidat : en passant rapidement sur tel aspect du dossier, il a de fortes chances d'avoir attiré l'attention sur une lacune mal dissimulée, une connaissance mal maîtrisée, voire une impasse. Dans cette mesure, l'épreuve « agir » peut encore se réclamer de l'ancienne question de vie scolaire.

Exemple 14 : intitulé du document : « La protection des mineurs sur internet » ; source : site du MEN ; date : août 2012. Le document présente les nécessaires mesures de formation et de contrôle pour assurer, dans les établissements, la sécurité des utilisateurs mineurs ; cela dit, dans la mesure où l'entrée de l'école dans l'« *ère du numérique* » est une priorité affichée, le candidat peut être légitimement interrogé sur des points plus précis : les élèves peuvent-ils, dans le cadre de la classe, utiliser *Facebook* ? Si oui, à partir de quel âge ? Quelles précautions doivent entourer la construction d'un *blog* ? Peut-on faire un usage pédagogique de *Twitter ?* — et, plus généralement, que signifie « *maîtriser les*

technologies de l'information et de la communication » (cf. *BO* n°29 du 22 juillet 2010) ?
➔ *Si la connaissance, parfois rudimentaire, de l'EPLE a déjà été mentionnée, les commissions notent que les conditions du travail avec les autres disciplines sont également mal connues. L'histoire des arts, point de rencontre interdisciplinaire par excellence, est ainsi l'objet d'une méconnaissance d'autant plus frappante qu'elle est inscrite au rang des épreuves du DNB. Ces mêmes commissions indiquent qu'en contrepartie, lorsque l'interdisciplinarité ou le travail en équipe sont évoqués, c'est généralement de façon très enthousiaste. Mais, là encore, il importe de garder le sens de la mesure : ces stratégies n'apportent pas forcément de solution à tous les problèmes (voir* supra*, exemple 12).*

Si l'épreuve — insistons encore une fois sur cet aspect — n'est pas un **contrôle de connaissance**, il est néanmoins certains points que le candidat ne peut pas s'offrir le luxe d'ignorer. N'être pas à même de citer sur-le-champ le *BO* spécial n°1 du 4 février 2010 quand on évoque l'organisation de l'enseignement en classe de seconde dans les lycées d'enseignement général et technologique est véniel ; en revanche, ne rien savoir de ladite organisation est plus grave : on attend du futur enseignant qu'il se soit préalablement renseigné sur ce qui constituera son environnement immédiat de travail. Il en va de même des débats qui ne manquent pas d'accompagner les réformes dont l'éducation nationale est l'objet : on peut difficilement concevoir qu'un « *fonctionnaire de l'Etat* » supposé agir « *de façon éthique et responsable* » reste aveugle et sourd à des dispositions qui le concerneront au premier chef. Les commissions aiment à voir dans un candidat un citoyen ouvert à l'actualité, et capable de formuler à son égard des jugements solides.

Exemple 15 : intitulé du document : « Le conseil pédagogique » ; source : *Eduscol* ; date : 16 avril 2010. Il est naturellement attendu du candidat que ses connaissances dépassent le cadre des programmes disciplinaires, pour s'étendre aux différentes instances de l'EPLE et à la logique qui commande son fonctionnement. Si le document formule en termes clairs ce qu'est un *conseil pédagogique*, il cite d'autres points majeurs dont la méconnaissance serait fâcheuse ; ainsi : comment se présente le *projet d'établissement* ? que signifie le principe de *liberté pédagogique* ? quelle forme prennent les *dispositifs d'aide et de soutien aux élèves ?* — et, plus généralement, qu'est-ce que la *réforme du lycée ?*
➔ *Les commissions se félicitent de constater que, globalement, les programmes sont connus ; en revanche, les candidats éprouvent quelques difficultés à se situer par rapport à leurs futurs interlocuteurs. Il en va ainsi de l'IA-IPR — régulièrement confondu avec l'IEN et souvent tenu pour un supérieur hiérarchique — dont le but n'est pas de délivrer un « certificat de conformité » à l'issue de l'inspection. Dans le même ordre d'idées, la relation aux parents reste nimbée d'un certain flou : par exemple, contrairement à ce qu'a affirmé un candidat, cet interlocuteur n'est pas habilité à « demander des comptes » à l'enseignant.*

Enfin, signalons un dernier cas de figure. Si l'on attend d'un futur fonctionnaire de l'Etat une attitude loyale, l'expression d'une excessive **rigidité dogmatique** suscitera vraisemblablement de la part des jurés un rappel à la mesure, et à la réflexion à partir de réalités concrètes. La plupart des candidats ayant déjà effectué un stage dans le secondaire, c'est leur esprit d'observation autant que d'analyse qui est ici mis à l'épreuve ; et la capacité à mettre en perspective le document institutionnel avec les situations observées sur le terrain est particulièrement appréciée. Loin d'être

perçue comme une trahison, la critique constructive qu'elle engendre est prise comme une marque de sagacité et même d'intelligence — si tant est que la capacité d'adaptation soit l'une de définitions de cette qualité.

Exemple 16 : intitulé du document : article (extrait) « Le fait religieux », par R. Debray ; source : *Guide républicain* ; date : 2004. Le texte prend acte de l'existence du fait religieux, « *partie intégrante de la réalité collective* », et « *clé* » pour avoir accès aux grandes œuvres artistiques. Pour traiter ce thème de manière efficace et équilibrée, le candidat sera ainsi invité à se situer dans des conditions aussi concrètes que possible, pour imaginer des attitudes adaptées, pragmatiques et réalistes — et conformes au devoir d'exemplarité qui doit rester le sien dans de telles circonstances.
➔ *Plusieurs commissions font ainsi observer que les candidats peinent à distinguer la* lettre *de l'*esprit*. C'est fréquemment le cas des instructions officielles ; mais on l'observe également à l'égard du socle de connaissances et de compétences.*

Enfin, on ne peut clore ces quelques recommandations sans évoquer la nécessaire **qualité de l'expression**, dont on devine qu'elle soit particulièrement attendue chez des individus qui l'enseigneront. Passons sur barbarismes, solécismes et autres pataquès, lesquels sont évidemment inexcusables — à l'instar de cet « *il faut mieux* » ressassé par un malheureux candidat, ou par les marques d'oralité telles que « *ouais* », « *ben* », « *chais pas* », etc. Disons en substance que plusieurs commissions déplorent l'utilisation d'un langage relâché, voire familier : ainsi s'abstiendra-t-on d'employer le terme « *prof* », surtout si l'on précise qu'après ses années de formation en « *fac »*, il doit « *faire bosser* », voire « *bachoter* » des « *gamins* », dans la perspective du « *bac* ». Le langage doit être clair, maîtrisé, et dépourvu des scories de cette parlure estudiantine. Dans le cas inverse — et pour reprendre une expression dévoyée souvent entendue —, il y aurait « *un souci* ».

Des compétences inhérentes aux épreuves de réflexion sont attendues dans l'épreuve « agir » : esprit de synthèse, capacité à construire son propos de manière articulée et progressive, sens de la problématique ; toutefois, il en est d'autres qui rappellent que l'épreuve est aussi un échange, anticipant celui qui s'instaurera entre l'enseignant et les élèves qui lui seront confiés. Les qualités d'écoute sont donc demandées, de même que la capacité à tirer parti des remarques, des commentaires, des observations qu'on lui fera pour mener plus loin la réflexion — et même, dans certains cas, faire d'un document relativement austère le point de départ d'un développement brillant, pouvant atteindre la note maximum : cela s'est vu. Autant que les élèves d'une classe, les jurés aiment à entendre un discours convaincant et convaincu, alliant à une forme irréprochable un contenu riche, et sachant prendre en compte les réactions de son auditoire.

Au bout de trois ans, l'épreuve « agir » a su trouver sa place dans les épreuves d'admission, et même s'installer dans une tradition de correction. Sans jamais apparaître comme une version amplifiée de l'ancienne question de vie scolaire, elle a son originalité, sa spécificité, et suppose un type de réflexion qui lui est propre. Ajoutons que, pour beaucoup de candidats, elle a été décisive : des personnalités riches, profondes, curieuses, ont pu se révéler dans ces circonstances, et susciter l'adhésion enthousiaste des jurés — qui avaient, en l'occurrence, le sentiment d'œuvrer utilement pour l'institution en accueillant en son sein une personne de

qualité. Sans doute n'en serait-il pas de même s'il s'agissait d'un simple contrôle de connaissances.
Quoiqu'elle demande une posture intellectuelle différente de la partie didactique, l'épreuve « agir » se situe néanmoins dans sa continuité, voire la complète harmonieusement. D'une réflexion centrée sur le contenu d'enseignement, le candidat est en effet invité à s'intéresser à son cadre, c'est-à-dire aux conditions même de son exercice — en d'autres termes : passer de l'échelle réduite de la classe, à celle, plus large, de son environnement institutionnel. C'est dans ce mouvement qu'il doit manifester l'aptitude à effectuer des choix cohérents, en conformité avec les valeurs qu'il lui appartient d'incarner. Ainsi, la posture qu'il adopte dans la partie « agir » donne-t-elle un sens à celle qui aura été la sienne, un peu plus tôt, dans la partie « didactique ». En cela, l'épreuve d'admission trouve son équilibre et sa logique.