



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

CONCOURS INTERNE DU CAPES ET CAER

Section LETTRES MODERNES

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

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

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

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

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),
- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne du CAPES et du CAER-CAPES, section lettres modernes est constitué comme suit pour la session 2010 :

Président

M. Paul RAUCY
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

Mme Claude CARPENTIER
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE LILLE

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

Académie DE LIMOGES

Secrétaire Général

M. Vincent TULEU
Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Membres du jury

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

Académie DE LA MARTINIQUE

Mme Anne BONGIOVANNI-REVERT Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Anne BORRAT Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Marie-Christine BRINDEJONC Professeur agrégé	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Magali BRUNEL VENTURA Professeur agrégé	Académie DE NICE
Mme Claire CARRIERE Professeur certifié	Académie DE STRASBOURG
Mme Aline GEYSSANT Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Claudine GRINSTEIN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Jean-Pierre GROSSET-BOURBANGE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE STRASBOURG
Mme Joëlle GUILLOT Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M. Sébastien HEBERT Professeur certifié	Académie DE LILLE
Mme Nadine JEAN-BARRIERE Professeur agrégé	Académie DE TOULOUSE
M. Philippe LANÇON Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Josyane LANDRIEU Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Isabelle LASFARGUE Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ
M. Denis LEJAY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Sylvie LELEU Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Hélène LENTIEUL Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Adeline LIEBERT Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Patrick MEYER Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ
M. Yves MEYER Professeur agrégé	Académie DE BESANCON
Mme Martine NOLOT Professeur agrégé	Académie DE REIMS
Mme Valérie PAPIER Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Ivan PERROT Professeur agrégé	Académie DE CAEN
Mme Estelle PROVOST Professeur agrégé	Académie DE LILLE
M. Gilbert STROMBONI inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie D' AIX-MARSEILLE

Mme Véronique ZAERCHER-KECK
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE NANCY-METZ

Mme Isabelle ZIMMERMANN
Professeur agrégé

Académie DE RENNES

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

Paris, le 14 janvier 2010

Le Sous-Directeur du recrutement



Philippe SANTANA

Présentation du rapport et des résultats

La session 2010 du CAPES interne de Lettres modernes et du CAER correspondant n'a pas vu de changement dans la nature, dans la durée ni dans les coefficients des épreuves. Mais nous attirons d'entrée l'attention des candidats de la session 2011 sur deux modifications introduites par l'arrêté du 28 décembre 2009, publié au Journal officiel du 6 janvier 2010 : la durée de l'épreuve écrite passe de 6 heures à 5 heures et son coefficient est porté de 1 à 2.

Le rapport qui suit revient sur les caractéristiques des épreuves écrite et orale, il met en évidence certains défauts de connaissance ou de méthode et apporte aux candidats qui se préparent au concours des conseils qui ne sont pas inutiles. En mettant l'accent sur des difficultés ou des fautes, il appelle à une réflexion et à un travail susceptibles de favoriser la réussite au concours, réussite dont il donne également des exemples éclairants. Il s'inscrit par là dans la continuité des rapports précédents et la première recommandation que nous pouvons faire aux candidats est bien de lire aussi ces rapports des années antérieures. Les remarques émanant du jury constituent, disons-le, des éléments de formation qu'on aurait tort de négliger. Certains problèmes sont en effet récurrents et on a souvent l'impression qu'ils renvoient à une représentation des épreuves qui ne correspond pas aux exigences du concours.

Sans vouloir ici entrer dans le détail d'explications et de conseils que les deux rapports, d'écrit et d'oral, développent avec netteté, soulignons que le recrutement de professeurs certifiés ou accédant à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés nous paraît supposer qu'on accorde en premier lieu une attention particulière au niveau de connaissances des candidats dans leur discipline d'enseignement : il ne s'agit pas ici d'érudition ou de savoirs hautement spécialisés, mais de la culture et des instruments d'analyse littéraire et grammaticale qui correspondent aux programmes des collèges et des lycées. Il ne faut pas s'étonner que la maîtrise de la discipline enseignée soit considérée comme un critère déterminant dans la certification et le recrutement.

La capacité à composer un devoir argumenté et rédigé à partir d'un corpus ; le caractère progressif et cohérent de l'argumentation ; la prise en compte, dans une perspective d'enseignement pour un niveau donné, du sens et de l'intérêt des textes ; la précision et la pertinence des analyses littéraires et grammaticales ; la correction et la justesse de l'expression : ce sont là des éléments d'appréciation de la qualité des copies auxquels les membres du jury accordent également la plus grande importance. On attend des candidats, pour l'épreuve d'admissibilité, qu'ils écrivent un devoir construit et argumenté, témoignant d'une juste appréhension de l'intérêt des textes proposés, avec cette particularité que le corpus est donné et que le travail doit prendre la forme d'une proposition de séquence, dont la progression, la cohérence et la précision souhaitées correspondent aux qualités qu'on attend dans une dissertation. Si le rapport de l'épreuve écrite insiste cette année sur les connaissances et sur la précision des analyses, c'est que ces qualités ont souvent paru manquer dans les copies, dont certaines témoignaient en outre d'une incompréhension manifeste du sens de certains des textes. Aux conseils de méthode se joint dans ce rapport une proposition développée, pour permettre aux candidats de voir concrètement comment on pouvait faire l'exercice.

Pour ce qui est de l'oral, l'impression d'un certain malentendu sur la nature de l'épreuve est encore plus nette et c'est pour le lever dans l'esprit des candidats que le rapport revient pas à pas sur les différents aspects de l'épreuve. Trop souvent, les candidats s'attachent successivement aux textes littéraires – de manière passablement superficielle, puis aux questions de l'appareil didactique – pour y répondre ou les commenter sans prendre vis-

vis d'elles la distance réflexive et éventuellement critique qu'on attend d'eux. En séparant les deux aspects des dossiers c'est le sens même de l'épreuve qu'ils manquent, puisque aussi bien celle-ci suppose qu'ils prennent conscience des choix qui sont faits dans une perspective d'enseignement portant sur des contenus précis, qu'ils en apprécient la pertinence, bref qu'ils réfléchissent à l'articulation entre ce qui fait le sens et l'intérêt des textes et la manière dont les questions en tiennent compte et permettent aux élèves de les saisir et de se les approprier. A l'écrit comme à l'oral et même si les deux épreuves sont bien différentes l'une de l'autre, le problème pour les candidats est de ne pas disjoindre contenus et processus d'enseignement. Dans ces épreuves le traitement didactique ne saurait être autonome, et les exercices relèvent dans les deux cas d'une didactique de la discipline, dans laquelle on ne peut pas faire abstraction de ce qui est enseigné, puisque aussi bien la matière n'est pas étrangère à la manière. Et c'est trop souvent – on le regrette – le fond qui manque le plus.

Nous passerons plus vite sur la présentation des résultats. Le nombre de postes proposé au CAPES interne de Lettres modernes était fixé pour cette année à 95 et à 100 pour le CAER – précisons que pour ce concours, il s'agit plus exactement de propositions de contrats. Des 1642 inscrits au CAPES, 1009 sont non éliminés (les autres sont, pour la plupart, des candidats qui ne se sont pas présentés) et 225 ont été déclarés admissibles. La moyenne des candidats qui ont composé est de 7,26, celle des admissibles de 11,13. La barre d'admissibilité se situe à 9,5. Au CAER, on compte 718 candidats non éliminés pour 918 inscrits. Les admissibles sont au nombre de 204. La moyenne des candidats non éliminés est de 7,40, celle des admissibles de 10,94. La barre d'admissibilité est la même que pour le CAPES : 9,5.

Pour ce qui est de l'admission, sur les 225 admissibles au CAPES, 219 ont été déclarés non éliminés (on compte quelques absents et des candidats qui, après vérification, ne réunissent pas les conditions requises pour concourir). La moyenne globale de ces 219 candidats s'élève à 9,31 ; elle est de 11,49 pour les admis. On peut préciser que la moyenne de l'oral se situe à 8,38 pour les candidats non éliminés et à 11,37 pour les lauréats du concours. La barre se trouve placée à 9,67. Au CAER, on a 202 candidats non éliminés sur les 204 admissibles ; une moyenne globale de 9,67 pour ces candidats et de 11,61 pour les admis. Celle de l'oral s'élève à 9,03 pour les admissibles non éliminés et à 11,66 pour les admis. La barre est, comme pour le CAPES, à 9,5 et a donc permis de recevoir 99 candidats pour 100 propositions de contrats possibles.

Les barres d'admissibilité et d'admission sont identiques. Dans la mesure où les épreuves sont les mêmes, le jury unique et où les lauréats exercent le même métier, c'est un choix du jury que de ne pas disjoindre les barres, d'autant que cette identité de traitement permet de pourvoir toutes ou presque toutes les places offertes au CAER.

Si nous avons, dans la première partie de cette présentation, souligné les manques qui caractérisent certaines prestations, écrites et orales, c'est dans le but de mieux éclairer les candidats aux concours des sessions suivantes. Le jury a aussi pu apprécier des travaux de grande qualité et témoignant d'un très bon niveau de compétences. Il faut que ceux et celles qui n'ont pas été reçus n'hésitent pas à se présenter à nouveau : ce concours n'est pas inaccessible, même s'il n'est pas facile. Que tous les candidats se persuadent qu'une préparation sérieuse et consciente des attentes qui sont celles du jury est la condition, sinon suffisante, du moins nécessaire de la réussite.

Paul Raucy,
Président du jury

Définition des épreuves

A- Epreuve écrite d'admissibilité

Epreuve de didactique de la discipline. Un corpus de textes éventuellement accompagné de documents iconographiques est proposé aux candidats.

Ceux-ci, dans un devoir rédigé et argumenté :

- analysent les textes, en fonction d'une problématique indiquée par le sujet ;
- proposent une exploitation didactique de ces textes, sous la forme d'un projet de séquence destinée à la classe de collège ou de lycée indiquée par le sujet. Il appartient au candidat de déterminer l'objectif qu'il fixe à sa séquence. Une séance d'étude de la langue est obligatoirement comprise dans cette séquence.

Durée de l'épreuve : six heures ; coefficient : 1¹.

B- Epreuve orale d'admission

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

L'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec le jury. Le candidat mène une étude critique d'un ou plusieurs documents (notamment, extraits de manuel(s), copies d'élèves, extraits de cahiers de textes, tests d'évaluation, sujets d'examen) en analysant les choix didactiques effectués. Il précise l'utilisation qu'il ferait dans sa classe de ces documents.

L'entretien a pour base la situation d'enseignement ainsi définie. Il est étendu à certains aspects de l'expérience professionnelle du candidat.

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

¹ Nota bene : en 2011, la durée de l'épreuve d'admissibilité sera ramenée à 5 heures et le coefficient de cette épreuve porté de 1 à 2.

Bilan de l'admissibilité

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 1642

Nombre de candidats non éliminés : 1009

Soit : 61.45 % 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 : 225

Soit : 22.30 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0007.26

(soit une moyenne de : 07.26 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0011.13

(soit une moyenne de : 11.13 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 95

Barre d'admissibilité : 0009.50

(soit un total de : 09.50 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 918
Nombre de candidats non éliminés : 718 Soit : 78.21 % 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 : 204 Soit : 28.41 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0007.40 (soit une moyenne de : 07.40 / 20)
Moyenne des candidats admissibles : 0010.94 (soit une moyenne de : 10.94 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 100
Barre d'admissibilité : 0009.50 (soit un total de : 09.50 / 20)
(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 1)

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

admissibles	Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb.
A02	D' AIX-MARSEILLE	96	58	14
A03	DE BESANCON	22	16	2
A04	DE BORDEAUX	88	56	15
A05	DE CAEN	24	12	2
A06	DE CLERMONT-FERRAND	27	18	2
A07	DE DIJON	24	14	4
A08	DE GRENOBLE	81	52	12
A09	DE LILLE	69	38	7
A10	DE LYON	54	29	11
A11	DE MONTPELLIER	53	30	10
A12	DE NANCY-METZ	72	47	7
A13	DE POITIERS	35	23	6
A14	DE RENNES	57	39	5
A15	DE STRASBOURG	37	27	8
A16	DE TOULOUSE	64	42	12
A17	DE NANTES	62	42	11
A18	D' ORLEANS-TOURS	37	22	4
A19	DE REIMS	17	8	1
A20	D' AMIENS	39	29	8
A21	DE ROUEN	35	24	10
A22	DE LIMOGES	15	9	2
A23	DE NICE	62	36	13
A27	DE CORSE	13	10	2
A28	DE LA REUNION	63	39	10
A31	DE LA MARTINIQUE	58	36	6
A32	DE LA GUADELOUPE	91	65	5
A33	DE LA GUYANE	51	35	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	31	20	2
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	22	13	1

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb.
admissibles				
A43	DE MAYOTTE	11	10	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	232	129	32

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

admissibles	Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb.
A02	D' AIX-MARSEILLE	39	24	8
A03	DE BESANCON	21	17	5
A04	DE BORDEAUX	33	25	4
A05	DE CAEN	31	26	4
A06	DE CLERMONT-FERRAND	19	14	3
A07	DE DIJON	14	13	4
A08	DE GRENOBLE	57	43	19
A09	DE LILLE	88	74	23
A10	DE LYON	40	30	13
A11	DE MONTPELLIER	23	22	6
A12	DE NANCY-METZ	25	20	6
A13	DE POITIERS	16	13	1
A14	DE RENNES	66	57	19
A15	DE STRASBOURG	16	14	5
A16	DE TOULOUSE	36	30	8
A17	DE NANTES	87	68	20
A18	D' ORLEANS-TOURS	31	22	6
A19	DE REIMS	16	13	2
A20	D' AMIENS	25	24	2
A21	DE ROUEN	21	18	3
A22	DE LIMOGES	6	5	0
A23	DE NICE	20	14	5
A27	DE CORSE	2	1	0
A28	DE LA REUNION	8	7	2
A31	DE LA MARTINIQUE	7	7	1
A32	DE LA GUADELOUPE	6	5	0
A33	DE LA GUYANE	3	2	0
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	18	12	2
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	5	4	0

ADMISSIBILITE

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb.
admissibles				
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	139	104	33

Bilan de l'admission

Concours : EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

0
0 99.0

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

99 9.0
0
0

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

00 9.00 (soit une moyenne de : 09.67 /20)
00 (soit une moyenne de : 11.61 /20)
 (soit une moyenne de : /20)
 (soit une moyenne de : /20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

.0 (soit une moyenne de : 09.03 /20)
00 (soit une moyenne de : 11.66 /20)
 (soit une moyenne de : /20)
 (soit une moyenne de : /20)

Rappel

00
9.00 (soit un total de : 09.67 /20)
 (soit un total de : /20)

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2)

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	14	14	6
A03	DE BESANCON	2	2	0
A04	DE BORDEAUX	15	15	5
A05	DE CAEN	2	2	0
A06	DE CLERMONT-FERRAND	2	2	0
A07	DE DIJON	4	4	3
A08	DE GRENOBLE	12	11	7
A09	DE LILLE	7	7	2
A10	DE LYON	11	11	6
A11	DE MONTPELLIER	10	9	3
A12	DE NANCY-METZ	7	7	4
A13	DE POITIERS	6	6	1
A14	DE RENNES	5	4	2
A15	DE STRASBOURG	8	6	3
A16	DE TOULOUSE	12	12	6
A17	DE NANTES	11	10	4
A18	D' ORLEANS-TOURS	4	4	2
A19	DE REIMS	1	1	1
A20	D' AMIENS	8	8	2
A21	DE ROUEN	10	10	5
A22	DE LIMOGES	2	2	2
A23	DE NICE	13	13	8
A27	DE CORSE	2	2	0
A28	DE LA REUNION	10	10	2
A31	DE LA MARTINIQUE	6	6	3
A32	DE LA GUADELOUPE	5	5	2
A33	DE LA GUYANE	1	1	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	2	2	1
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	1	0

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	32	32	14

ADMISSION

Répartition par académies après barre

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	8	8	4
A03	DE BESANCON	5	5	2
A04	DE BORDEAUX	4	4	0
A05	DE CAEN	4	4	2
A06	DE CLERMONT-FERRAND	3	3	1
A07	DE DIJON	4	3	0
A08	DE GRENOBLE	19	19	10
A09	DE LILLE	23	23	13
A10	DE LYON	13	13	5
A11	DE MONTPELLIER	6	6	1
A12	DE NANCY-METZ	6	6	2
A13	DE POITIERS	1	1	1
A14	DE RENNES	19	18	8
A15	DE STRASBOURG	5	5	4
A16	DE TOULOUSE	8	8	6
A17	DE NANTES	20	20	10
A18	D' ORLEANS-TOURS	6	6	4
A19	DE REIMS	2	2	1
A20	D' AMIENS	2	2	1
A21	DE ROUEN	3	3	3
A23	DE NICE	5	5	2
A28	DE LA REUNION	2	2	1
A31	DE LA MARTINIQUE	1	1	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	2	2	1
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	33	33	16

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : LETTRES MODERNES

ÉPREUVE DE DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE

Durée : 6 heures

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

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

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

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

Tournez la page S.V.P.

SUJET

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

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

CORPUS

- Emile Verhaeren, « Vers le futur », *Les Villes tentaculaires* (édition de 1904)
- Léopold Sédar Senghor, « A New York », *Ethiopiennes* (1956)
- Henri Michaux, « La grande ville, ensuite le temps », inédit publié dans *A distance* (1997)
- Edward Hopper, *A l'approche d'une ville*, 1946, huile sur toile, 27 sur 36 pouces, collection Philipps, Washington.

TEXTE 1 :

VERS LE FUTUR

- 1 *O race humaine aux destins d'or vouée,
As-tu senti de quel travail formidable et battant
Soudainement, depuis cent ans,
Ta force immense est secouée ?*
- 5 *L'acharnement à mieux chercher, à mieux savoir,
Fouille comme à nouveau l'ample forêt des êtres,
Et malgré la broussaille où tel pas s'enchevêtre
L'homme conquiert sa loi des droits et des devoirs.*
- 10 *Dans le ferment, dans l'atome, dans la poussière,
La vie énorme est recherchée et apparaît.
Tout est capté dans une infinité de rets
Que serre ou que distend l'immortelle matière.*
- 15 *Héros, savant, artiste, apôtre, aventurier,
Chacun trouve à son tour le mur noir des mystères
Et grâce à ces labeurs groupés ou solitaires,
L'être nouveau se sent l'univers tout entier.*
- 20 *Et c'est vous, vous les villes,
Debout
De loin en loin, là-bas, de l'un à l'autre bout
Des plaines et des domaines,
Qui concentrez en vous assez d'humanité,
Assez de force rouge et de neuve clarté,
Pour enflammer de fièvre et de rage fécondes
Les cervelles patientes ou violentes*
- 25 *De ceux
Qui découvrent la règle et résument en eux
Le monde.*

*L'esprit de la campagne était l'esprit de Dieu ;
Il eut la peur de la recherche et des révoltes,
30 Il chut ; et le voici qui meurt, sous les essieux
Et sous les chars en feu des nouvelles récoltes.*

*La ruine s'installe et souffle aux quatre coins
D'où s'acharnent les vents, sur la plaine finie,
Tandis que la cité lui soutire de loin
35 Ce qui lui reste encor d'ardeur dans l'agonie.*

*L'usine rouge éclate où seuls brillaient les champs ;
La fumée à flots noirs rase les toits d'église ;
L'esprit de l'homme avance et le soleil couchant
N'est plus l'hostie en or divin qui fertilise.*

*40 Renaîtront-ils, les champs, un jour, exorcisés
De leurs erreurs, de leurs affres, de leur folie ;
Jardins pour les efforts et les labeurs lassés,
Coupes de clarté vierge et de santé remplies ?*

*45 Referont-ils, avec l'ancien et bon soleil,
Avec le vent, la pluie et les bêtes serviles,
En des heures de sursaut libre et de réveil,
Un monde enfin sauvé de l'emprise des villes ?*

*50 Ou bien deviendront-ils les derniers paradis
Purgés des dieux et affranchis de leurs présages,
Où s'en viendront rêver, à l'aube et aux midis,
Avant de s'endormir dans les soirs clairs, les sages ?*

*55 En attendant, la vie ample se satisfait
D'être une joie humaine, effrénée et féconde ;
Les droits et les devoirs ? Rêves divers que fait,
Devant chaque espoir neuf, la jeunesse du monde !*

Emile Verhaeren, « Vers le futur », *Les Villes tentaculaires* (édition de 1904)

TEXTE 2 :

A NEW YORK

(pour un orchestre de jazz : solo de trompette)

- 1 New York ! D'abord j'ai été confondu par ta beauté, ces grandes filles d'or aux jambes
longues.
Si timide d'abord devant tes yeux de métal bleu, ton sourire de givre
Si timide. Et l'angoisse au fond des rues à gratte-ciel
- 5 Levant des yeux de chouette parmi l'éclipse du soleil.
Sulfureuse ta lumière et les fûts livides, dont les têtes foudroient le ciel
Les gratte-ciel qui défient les cyclones sur leurs muscles d'acier et leur peau patinée de
pierres.
Mais quinze jours sur les trottoirs chauves de Manhattan
- 10 – C'est au bout de la troisième semaine que vous saisit la fièvre en un bond de jaguar
Quinze jours sans un puits ni pâturage, tous les oiseaux de l'air
Tombant soudain et morts sous les hautes cendres des terrasses.
Pas un rire d'enfant en fleur, sa main dans ma main fraîche
Pas un sein maternel, des jambes de nylon. Des jambes et des seins sans sueur ni
- 15 odeur.
Pas un mot tendre en l'absence de lèvres, rien que des cœurs artificiels payés en
monnaie forte
Et pas un livre où lire la sagesse. La palette du peintre fleurit des cristaux de corail.
Nuits d'insomnie ô nuits de Manhattan ! si agitées de feux follets, tandis que les
- 20 klaxons hurlent des heures vides
Et que les eaux obscures charrient des amours hygiéniques, tels des fleuves en crue des
cadavres d'enfants.

II

Voici le temps des signes et des comptes
New York ! or voici le temps de la manne et de l'hysope¹.
25 Il n'est que d'écouter les trombones de Dieu, ton cœur battre au rythme du sang ton
sang.
J'ai vu dans Harlem bourdonnant de bruits de couleurs solennelles et d'odeurs
flamboyantes
- C'est l'heure du thé chez le livreur-en-produits-pharmaceutiques
30 J'ai vu se préparer la fête de la Nuit à la fuite du jour. Je proclame la Nuit plus
véridique que le jour.
C'est l'heure pure où dans les rues, Dieu fait germer la vie d'avant mémoire
Tous les éléments amphibies rayonnants comme des soleils.
Harlem Harlem ! voici ce que j'ai vu Harlem Harlem ! Une brise verte de blés sourdre
35 des pavés labourés par les pieds nus de danseurs Dans²
Croupes ondes de soie et seins de fers de lance, ballets de nénuphars et de masques
fabuleux
Aux pieds des chevaux de police, les mangués de l'amour rouler des maisons basses.
Et j'ai vu le long des trottoirs, des ruisseaux de rhum blanc des ruisseaux de lait noir
40 dans le brouillard bleu des cigares.
J'ai vu le ciel neiger au soir des fleurs de coton et des ailes de séraphins et des
panaches de sorciers.
Ecoute New York ! ô écoute ta voix mâle de cuivre ta voix brillante de haubois,
l'angoisse bouchée de tes larmes tomber en gros caillots de sang
45 Ecoute au loin battre ton cœur nocturne, rythme et sang du tam-tam, tam-tam sang et
tam-tam.

III

New York ! je dis New York, laisse affluer le sang noir dans ton sang
Qu'il dérouille tes articulations d'acier, comme une huile de vie
Qu'il donne à tes ponts la courbe des croupes et la souplesse des lianes
50 Voici revenir les temps très anciens, l'unité retrouvée la réconciliation du Lion du
Taureau et de l'Arbre
L'idée liée à l'acte l'oreille au cœur le signe au sens.
Voilà tes fleuves bruissants de caïmans musqués et de lamantins³ aux yeux de
mirages. Et nul besoin d'inventer les Sirènes.
55 Mais il suffit d'ouvrir les yeux à l'arc-en-ciel d'Avril
Et les oreilles, surtout les oreilles à Dieu qui d'un rire de saxophone créa le ciel et la
terre en six jours.
Et le septième jour, il dort du grand sommeil nègre.

Léopold Sédar Senghor, *Ethiopiennes* (1956)

¹ *hysope* : arbrisseau à feuilles persistantes qui donne des fleurs bleues

² *Dans* : les Dans – peuple d'Afrique – sont connus pour leurs danses acrobatiques

³ *lamantin* : gros animaux aquatiques vivant dans les estuaires des fleuves, qu'ils remontent souvent loin dans l'intérieur.

TEXTE 3 :

La grande ville, ensuite le temps

Doucement broutée, la capitale vieillissante guérit lentement de trop de vanité. La pluie a apporté la pâleur. Le froid, la neige ont exténué les couleurs.

Délicate mise en ruines de la grande ville. La rouille a rogné les inscriptions. Les enseignes aux lettres brisées laissent en suspens le sens, donnant incertitude à ce qui se voulait sans réplique.

Evasives, fatiguées, les proclamations faiblissent sur les monuments qui s'usent.
La ville capitale achève de se déprendre de sa première assurance.
Le temps a corrigé.

Henri Michaux, *A distance* (1997)



À l'approche d'une ville, 1946, huile sur toile, 27 sur 36 pouces, collection Philipps, Washington.

EPREUVE DE DIDACTIQUE

Rapport présenté par Denis LEJAY

Ce rapport se place dans la continuité des précédents ; il dispense d'autant moins de leur lecture qu'il met surtout l'accent sur trois aspects de l'épreuve à propos desquels les copies corrigées lors de la session 2010 appellent quelques développements qui pourront être utiles aux futurs candidats : la problématique du devoir, l'analyse du corpus, le développement de la réflexion didactique. On trouvera, enfin, une proposition de corrigé dont la lecture sera préparée par un commentaire.

Dégager une problématique

Si l'on tente de concentrer les significations des trois poèmes et du tableau - au risque de forcer le propos -, il apparaît que Verhaeren célèbre la ville, lieu de l'émancipation des hommes par la connaissance qu'elle favorise ; que Senghor exalte la culture africaine, capable de revivifier New York ; que, pour Michaux, le déclin de la grande ville correspond à l'émergence de la poésie et que, dans le tableau de Hopper, la ville est un lieu déshumanisé, oppressant et angoissant. Chaque artiste propose donc un discours sur la ville. Mais la signification de ces discours n'est pas directement exprimée, ni explicitement développée, car le langage qui porte le sens de ces poèmes n'est pas réductible à un simple mode d'expression, mais persiste dans ses formes et sa matérialité, au-delà de l'acte de communication. Comme toute œuvre littéraire, en effet, mais plus fortement et plus sensiblement, un poème résulte de l'étroite combinaison de formes et de significations, si étroite que les unes agissent sur les autres. La création d'un poème ne consiste pas en une pure et simple expression de sentiments ou d'idées ; l'œuvre ne serait que le reflet de ce qui précéderait, idéalement, sa réalisation. En fait, la portée d'un poème se constitue, pour partie, par son écriture, en sorte que la forme poétique, autonome, agit sur le sens, l'informe. En poésie, plus qu'ailleurs en littérature, la mise en forme participe pleinement de l'acte créateur et doit donc être considérée comme un moment de l'élaboration du sens. Dès lors, on comprend mieux pourquoi le programme de la classe de première centre l'étude de la poésie sur « l'analyse des relations entre forme et signification » afin « de faire saisir aux élèves la spécificité du travail poétique sur le langage ». Il s'ensuit que l'étude de ce corpus de poèmes, où peuvent se lire divers discours sur la ville, peut être conduite en suivant les

développements d'une interrogation constante sur les relations qu'entretiennent l'écriture poétique et les significations. Cette interrogation, autour de laquelle s'organise la réflexion et qui en est comme le ressort, constitue ce qu'il est convenu d'appeler la problématique du devoir.

Pour mettre en perspective ce corpus et donner corps au développement de son étude, il importait donc de prendre appui sur le programme de la classe de première et, pour en mieux saisir les enjeux, de pouvoir se référer à quelques textes théoriques sur la poésie, comme ceux de Paul Valéry, de Jean-Paul Sartre ou de Roman Jakobson, textes qui seront évoqués plus loin dans la proposition de corrigé.

Analyser le corpus

Les copies de la session 2010 imposent le rappel d'une évidence : la composition de didactique doit reposer sur une analyse approfondie du groupement, afin de cerner la portée singulière des textes et de l'œuvre picturale. C'est à partir de cette analyse préalable que l'on pourra inférer les enjeux littéraires du groupement et éviter ainsi de ne regarder le corpus que comme un ensemble de documents ne servant - il est bien regrettable d'avoir dû le constater dans trop de copies - qu'à l'illustration de débats généraux sur l'urbanisme, la ruralité, le respect de la nature ou le développement durable. Tout au contraire, une analyse littéraire, attentive notamment aux formes, considèrera les poèmes et le tableau comme des œuvres qui, bien loin d'imposer un sens par une explicitation plus ou moins argumentée, le mettent à l'épreuve d'un langage particulier qui figure et renouvelle des significations qui sollicitent la participation intellectuelle, sensible et imaginative du lecteur ou du spectateur.

Ainsi, d'une lecture précipitée de « Vers le futur » on risque fort de ne retenir, conforté en cela par la parlerie quotidienne, que ces passages qui évoquent le déclin des campagnes et le rêve d'une renaissance bucolique, jusqu'à faire de Verhaeren le contempteur des villes. Or, parce que lire consiste en effet à lier les éléments d'un texte, si l'on considère les termes mis en valeur au début de ce poème, si l'on observe l'hétérométrie de la cinquième strophe qui permet, par exemple, la mise en valeur de « Debout », si l'on constate que l'humanité conquérante (vers 8) est opposée à la « peur » (vers 29) qui caractérise « l'esprit de la campagne », si donc on établit des liens pour dégager une cohérence interne par une lecture autonome, exempte notamment de tout anachronisme, il apparaît progressivement que Verhaeren célèbre l'émancipation de l'humanité par le savoir et par l'édification des villes, lieux de concentration des énergies libératrices. La fin des campagnes, loin d'être déplorée - et ce d'autant moins que cette destruction pourra être réparée lors d'une autre étape du processus historique d'émancipation - est le signe d'une libération. Relisons maintenant la fin du texte : « En attendant, la vie ample se satisfait / D'être une joie humaine, effrénée et féconde ». Si, contaminé par des discours extérieurs, le sens de « Vers le futur » a souvent été inversé, le texte de Michaux n'a souvent été que paraphrasé, quand d'autres candidats se sont soustraits à l'obligation de son étude, - stratégie d'évitement que le jury a fortement pénalisée. Or, le sens littéral de ce poème en prose n'est pas difficile à saisir : il évoque la décadence d'une ville. On pouvait - entrée assez évidente - regarder la disposition du texte : trois paragraphes comportent chacun trois phrases ; dans le dernier paragraphe, les trois phrases

sont isolées par des blancs. Ainsi voit-on que le poème se décompose. La forme accueille le sens et s'harmonise avec lui. L'attention pouvait tout aussi aisément être retenue par les termes qui ouvrent les paragraphes : « Doucement (...) Délicate (...) Evasives (...) ». Autant d'indices à partir desquels il fallait s'intéresser à la délicatesse, voire à une certaine préciosité de l'expression. Ainsi, « mise en ruine » développe le verbe *ruiner*, tandis que « laissent en suspens » est mis pour *suspendre*. La décadence ne s'accompagne-t-elle pas de raffinement ? D'autre part, l'effacement des « proclamations » monumentales qui laissent la place à des « inscriptions » dont le sens est suspendu devait susciter une interrogation sur le sens de cette décadence. Ne serait-elle pas un passage vers un autre ordre du langage ? L'achèvement ne serait-il pas également un sublime avènement ? Tenter de répondre à ces questions c'était se donner les moyens d'éclairer le sens de la dernière phrase du texte, surprenante par son incomplétude : « Le temps a corrigé ». Il a corrigé la « vanité » de la grande ville - on relie ici la fin au début du texte - ; plus précisément, il a corrigé les énoncés péremptores. La clause polysémique réalise la suspension poétique du sens signalée dans le second paragraphe.

Il ne s'agit pas seulement de ces brèves remarques, qui seront développées plus loin, que les candidats doivent considérer tous les documents, également. Il apparaît aussi qu'ils doivent, au cours de l'année de préparation, s'exercer à la lecture analytique et bien entendre que cet exercice est une enquête fondée sur des impressions et des observations, qu'elle se nourrit de la diversité des regards et des prises sur le texte, sans jamais que l'on perde de vue que cette étude a pour but, après une série d'approximations méthodiques, de mettre au jour des significations. Le rôle du professeur de français consiste bien, en effet, à faire parler les textes, à en être le révélateur et à leur donner vie. Une telle démarche suppose une pratique régulièrement entretenue et des connaissances. Le sujet proposé aux candidats de la session 2010 requérait, notamment, qu'ils sachent scander un vers, placer les accents et les coupes dans un alexandrin, qu'ils reconnaissent des rythmes dans les versets de Senghor, rythmes syntaxiques, prosodiques, rythmes induits par les sonorités. Enfin, on retiendra pour ce qui concerne l'organisation du temps en situation de concours, qu'il est nécessaire, avant d'envisager quelque projet d'enseignement que ce soit, de réserver un temps conséquent à l'analyse rigoureuse, approfondie et substantielle du corpus.

Développer une réflexion didactique

Préalable indispensable, l'analyse des textes ne constitue pas le développement, qui ne doit pas présenter une juxtaposition de lectures analytiques. A partir de ces analyses, on sera, en effet, en mesure d'indiquer clairement - dans le corps du devoir - les objectifs des différentes séances ; ces objectifs détermineront ensuite des procédures d'enseignement pertinentes et justifiées. D'objectifs en objectifs, un parcours d'enseignement, cohérent et progressif, pourra être proposé. Autrement dit : ce travail d'analyse préalable à toute rédaction permet de cerner ce que l'on envisage d'enseigner, puis de concevoir et de présenter les modalités de travail qui conviennent. Clarifions encore : pour donner sens à son travail et orienter sa réflexion, le candidat doit se poser deux questions simples et fondamentales. Que convient-il d'enseigner ? Comment l'enseigner ? C'est dire que l'on ne saurait se contenter

d'énumérer des activités proposées aux élèves, mais qu'il est absolument nécessaire d'explicitier ce que l'on en attend. Ainsi, évoquer des recherches au C.D.I. sur, par exemple, la biographie d'un auteur, ne présente guère d'intérêt si l'on ne précise pas dans quelle mesure les connaissances découvertes pourront éclairer un texte et faire avancer le projet d'enseignement. Il en va de même pour ces questionnaires proposés par certains candidats. Non seulement ces questions sont rarement justifiées par les réponses attendues et un projet de lecture, mais elles trahissent une conception très restrictive et très figée de la lecture analytique, protocolaire, peu propice à une élaboration vivante et concertée du sens par la classe. Même brièvement, on justifiera également les évaluations. On aura soin de les intégrer dans le mouvement général de la réflexion didactique et de les relier à la problématique retenue.

Commentaire de la proposition de dissertation

Cette proposition ne prétend en aucune façon imposer un modèle intangible - ni pour ce sujet ni pour d'autres -, mais voudrait aider les candidats qui s'interrogent sur certains aspects de l'épreuve.

Ainsi, on pourra remarquer d'abord que l'introduction présente immédiatement le sens dominant de chaque texte et du tableau, sans reprendre les paratextes, reprise qui, dans les copies des candidats, donne souvent lieu à des descriptions vaines et fastidieuses. Le groupement est ensuite mis en perspective par des références théoriques qui tendent à légitimer le choix de la problématique.

Pour ce qui concerne les séances, on observera que les objectifs sont systématiquement annoncés. Régulièrement, la problématique, fil conducteur du propos, est rappelée. Pour dégager des significations, l'étude des poèmes est fondée sur des observations formelles, propres à l'écriture poétique, le plus souvent. On remarquera que diverses activités individuelles sont proposées : approfondissement de l'étude de l'opposition entre deux mondes (Verhaeren), lectures à voix haute et scansion de vers (Senghor), étude du lexique (Michaux). D'autre part, des progressions ont été ménagées. Aussi, au cours d'une séance, l'analyse de « Vers le futur » est mise en perspective par des éléments relatifs à l'histoire des idées. D'une séance à une autre, l'étude de l'énonciation dans « New York » approfondit le travail mené sur le poème de Verhaeren et est prolongée par une étude syntaxique. Cette étude de langue fait apparaître la dynamique et le mouvement dialectique du poème de Senghor : elle inaugure et voudrait faciliter la lecture analytique du texte. L'étude de « La grande ville, ensuite le temps » prend appui sur les connaissances prosodiques acquises par les élèves au cours de la séquence. Les apports de chaque séance sont rappelés dans un bilan. On verra, enfin, que la conclusion rassemble brièvement les principaux acquis théoriques de la séquence autour d'une dissertation pour laquelle quelques pistes et une progression sont indiquées. Cette dissertation sert de bilan pour l'ensemble du devoir. Les textes proposés en prolongement sont rapidement justifiés et s'inscrivent dans la continuité du travail conduit précédemment.

On retiendra également de cette proposition de corrigé que l'écrit de didactique se rapporte à la forme et aux principes de la dissertation dans la mesure où l'introduction fait émerger une problématique et la justifie, dans la mesure encore où le développement ouvre et traite différents aspects de cette question fédératrice, tout en suivant le mouvement d'une progression stimulante qui part de ce qui est acquis pour le compléter et l'approfondir. D'autre part, les objectifs d'enseignement annoncés dans l'introduction et au début de la présentation de chaque séance - pistes de lecture ou pistes de travail - sont autant de prises de position qui sont validées et justifiées ensuite par la pertinence des activités de classe et des analyses. Cette démarche argumentative doit enfin être validée par des références précises au corpus. La forme de la dissertation atteste, par conséquent, la capacité du candidat à concevoir un parcours d'enseignement maîtrisé et stimulant.

Pour être cohérent et dynamique, un tel parcours suppose que le candidat fasse des choix motivés : choix d'une problématique, choix de pistes de lecture, choix d'activités pertinentes qui donnent accès aux significations. Ainsi, à partir des indications du programme de la classe de première, le corrigé qui suit a-t-il privilégié l'étude de la prosodie. Rythmes et sonorités permettent, en effet, de mieux entendre l'hymne à l'humanité nouvelle dans « Vers le futur », le jazz verbal de Senghor ou encore le *decrecendo* suspensif dans le poème en prose de Michaux. Mais un parcours tout aussi cohérent aurait pu être construit autour d'un travail portant sur les images : images de la conquête et leur fonction laudative chez Verhaeren, images empruntées à la nature et au corps pour célébrer, dans « A New York », la « réconciliation » de l'homme et du monde ; images qui, au début du texte de Michaux, marquent le retour d'un temps réparateur qui restaure la parole poétique par la destruction.

La conception d'un tel parcours ne constitue pas une tâche impossible, pour peu qu'au cours d'une préparation régulière les futurs candidats s'efforcent, notamment, d'analyser des corpus variés, d'en dégager des cohérences et de rédiger, en temps limité, des dissertations de didactique. Certaines copies de la session 2010 résultent manifestement d'une telle préparation. Leurs auteurs ont non seulement bien saisi le sens littéral des poèmes, mais ont su prendre en compte l'inscription des idées dans les formes poétiques. Certains de ces candidats ont explicitement centré leur réflexion sur « la relation entre les signifiants et les signifiés ». En recourant à des connaissances prosodiques et syntaxiques bien assimilées, ils ont montré, avec précision et rigueur, comment faire percevoir à des élèves l'emphase de Verhaeren, les pulsations qui animent la seconde partie du poème de Senghor, rythmique mise en regard avec l'éloge de la « négritude ». Manifestement rompus à la pratique de la lecture analytique, des candidats ont mis en évidence que la décadence de la grande ville signalait chez Michaux ce qu'ils ont appelé une « renaissance » : involution catastrophique qui se double d'une évolution poétique. Forts de cette authentique capacité de lecture, ces candidats ont été en mesure de proposer des modalités didactiques intéressantes ; par exemple, une entrée dans le poème de Verhaeren par l'étude de son mouvement ou des rimes, une analyse de la phrase nominale chez Senghor pour confirmer l'action déshumanisante de la ville, une comparaison entre l'exubérance de Harlem et la banlieue morne et écrasante vue par E. Hopper pour mettre en évidence la vision singulière caractéristique de chacune de ces deux œuvres.

Proposition de dissertation

Autour du thème de la ville, trois poèmes reposent sur trois idées simples et fortes : dans «Vers le futur», la ville est le creuset où s'élabore une humanité nouvelle ; dans « Á New York », la cité est exhortée à retrouver vie et humanité en s'imprégnant de la culture africaine ; dans « La grande ville, ensuite le temps », la ville capitale est opposée au discours en minuscules de la poésie. Pourtant, Mallarmé - c'est ce que rapporte Valéry dans *Poésie et pensée abstraite* - répondait à Degas qui se plaignait de sa difficulté à exprimer ses « idées » : « Ce n'est point avec des idées, mon cher Degas, que l'on fait des vers. C'est avec des *mots* ». Ce corpus, qui associe idées et poésie, appelle par conséquent une interrogation, inscrite dans le programme de la classe de première, sur les « relations entre forme et signification ». Trois « spécificités du travail poétique sur la langue » pourront ainsi être mises en évidence au cours de cette séquence : l'écriture poétique souligne parfois, mimétiquement, les significations ; elle les incarne à d'autres moments ; parfois encore, le langage poétique ouvre des voies nouvelles en explorant les possibilités du langage lui-même.

Ce travail avec des élèves de première, qui pourrait prolonger un parcours sur l'argumentation indirecte, sera nourri de certains apports théoriques. On pense à Roman Jakobson qui dans ses *Essais de linguistique générale* isole et identifie la fonction poétique du langage ; pour lui, cette fonction « met en évidence le côté palpable des signes » et met en œuvre une « répétition régulière d'unités équivalentes ». De là, l'importance que la séquence accordera au travail du rythme et des sonorités et à leurs effets. Jean-Paul Sartre, dans *Qu'est-ce que la littérature ?*, consacre également des pages stimulantes à la relation d'extériorité que le poète entretient avec le langage qu'il manipule comme le peintre les couleurs. Paul Valéry, dans *Poésie et pensée abstraite*, ouvrait déjà de belles perspectives en rapprochant par une double analogie la marche et la prose et, d'autre part, la danse et la poésie. La marche et la prose sont strictement tendues vers un but : arriver ou transmettre un message. Ce projet une fois réalisé, le mouvement et la forme qui le portaient disparaissent. En revanche, comme la danse, le poème ne va véritablement nulle part et ouvre des significations infinies sans parvenir à annuler une forme persistante qui, comme l'écrit Valéry, se fait dès lors « respecter ». Le lecteur revient ainsi vers la forme et ce retour suscite sans cesse de nouvelles significations. Ainsi oscille, selon lui, le « pendule poétique ». Le poème, écrit encore Valéry, « ne meurt pas pour avoir vécu : il est fait expressément pour redevenir indéfiniment ce qu'il vient d'être ». On s'attachera donc, au cours de cette séquence, à cerner les liens particuliers qu'entretiennent les formes et les significations dans ces poèmes.

En suivant l'ordre chronologique des textes, la séquence distinguera quelques évolutions du langage poétique. L'étude de la langue portera sur le texte de Senghor, et voudrait en faciliter la compréhension. L'analyse du tableau, quant à elle, sera placée entre Senghor et Michaux, car, même si Hopper concentre ici un discours singulier et développe une esthétique qui lui est propre, il peut être mis en relation avec ces deux poèmes.

Le parcours d'analyse consacré au poème de Verhaeren visera à identifier et à situer historiquement l'énergie qui l'anime, puis - seconde séance - à ouvrir une interrogation sur les apports de la prosodie à l'élaboration du sens du texte. Pendant **la première séance**, on dégagera ainsi les étapes de cette marche vers le futur, en prenant appui sur le travail préparatoire des élèves qui auront étudié l'énonciation dans ce poème. Puis, au cours d'une

séance plus adaptée aux spécificités de l'écriture poétique, la disposition des mots dans la strophe et l'hétérométrie seront prises en compte, l'une et l'autre participant de cette figuration du sens, plus affirmée un peu plus tard chez Apollinaire, et qui constitue l'une des singularités de l'écriture poétique.

Les trois adresses du poème - à la « race humaine », à la ville (dans la cinquième strophe) et au poète lui-même - ponctuent la marche d'une humanité d'abord intégrée à la nature par sa « race », puis - second temps - cette humanité est libérée de ses entraves naturelles par l'édification des villes. Dans un troisième mouvement, les villes triomphent des campagnes. Le quatrième temps du texte est constitué d'une méditation qui ouvre enfin le poème sur un monde apaisé où les campagnes, libérées à leur tour, compensent et équilibrent heureusement la fureur conquérante des villes.

Si l'on regarde maintenant l'inscription du texte dans l'espace de la page - la disposition des termes et les mètres -, dans la première partie, en position forte, « force » (vers 4), « acharnement » (vers 5), « Fouille » (vers 6) participent de la célébration du travail des hommes. Ensuite, l'hymne à la cité totalisante puise son énergie dans la mise en œuvre de mètres variés et de procédés emphatiques qui, à ce sommet du texte, laissent bien apparaître l'intention didactique du poète : « Et c'est vous, vous les villes, / Debout / (...) Qui concentrez en vous assez d'humanité (...) ». Le professeur étudiera ici l'emphase produite par l'extraction de « vous » encadrée par « c'est (...) qui » et la dislocation syntaxique, le mot « ville » étant annoncé par le pronom « vous ».

L'étape suivante de cette marche vers le futur est consacrée à la capitulation des campagnes et pourrait être l'occasion de risquer quelques hypothèses sur le changement de disposition des rimes. Embrassées, dans la première partie, elles ferment les strophes et les recentrent sur elles-mêmes. Ici, dans cette autre partie, le croisement des rimes pourrait être associé à l'atonie des campagnes vaincues. Surtout, l'appariement par la rime de « finie » (vers 33) et de « agonie » (vers 35) est particulièrement intéressant. *Agonie*, par son étymologie – « le combat » – permettra de sensibiliser les élèves à la tonalité épique qui parcourt une partie du poème. Cette tonalité emprunte certains éléments au style classique, désuet en cette fin du XIX^e siècle avec « essieux » et « chars » (vers 30 et 31) qui semblent provenir tout droit du récit de Thémène dans *Phèdre*. L'auteur procède aussi par amplification pour faire ressortir massivement l'opposition entre ville et campagne. Pour Verhaeren, l'humanité livre, en effet, un combat titanesque contre la nature au nom de ces grandes valeurs que sont la science et la liberté. À ce stade de l'analyse, la classe peut préciser par elle-même cette opposition entre deux temps, deux ordres : dans les campagnes, la croyance ; dans les villes, la raison ; ici, la ruine et la mort ; là, l'énergie et la saisie du vivant.

Cette épopée s'achève sur une méditation sur l'avenir des campagnes, dont les termes en position forte donnent la clé. Les campagnes sont envisagées comme les futurs « jardins » des villes (vers 42), comme un « monde » (vers 47) relié à la nature, enfin comme des « paradis » (vers 48). Cette anticipation, un peu paradoxale, puisqu'elle fait référence à l'Antiquité, présente surtout l'intérêt de clore le poème sur une émancipation des campagnes, sur la réconciliation des deux mondes devenus complémentaires après l'affrontement épique. La fébrilité des villes serait compensée par la tranquillité du jardin ; l'artifice urbain, par l'alliance avec la nature ; l'action, par la méditation libre et apaisée du sage.

Au terme de cette première séance, il apparaît que Verhaeren puise largement dans la tradition littéraire pour promouvoir, dans un poème fortement didactique, des idées que le professeur pourra mettre en perspective. On reconnaît dans « Vers le futur » l'influence d'Auguste Comte pour qui l'humanité doit parvenir à l'âge positif, après l'état métaphysique, lui-même précédé de l'état théologique. Plus nette encore est l'influence de *L'Avenir de la science*, publié en 1890. Renan y vante le progrès de l'humanité qui est parvenue selon lui à « substituer la catégorie du devenir à la catégorie de l'être ». De plus, les citadins de Verhaeren qui « découvrent la règle et résument en eux / Le monde » semblent accéder à la compréhension de ce que Renan a appelé le « système des choses », vaste synthèse de tous les savoirs qui devra être réalisée par la philosophie qu'il définit comme « une sorte de centre lumineux où toutes les connaissances se rencontrent par leur sommet ». Pour Renan, l'humanité accède ainsi au divin ou, plus exactement, fait accéder Dieu à l'existence, grâce au progrès, – en elle-même. D'autre part, le mouvement de ce poème relève, pour partie, d'une conception dialectique de l'histoire. Mais l'influence du naturalisme peut tout aussi sûrement être rappelée. On retrouve bien chez Zola, cette célébration de la puissance dynamique du vivant, qui, par un engendrement perpétuel, se nourrit de la mort même, au cours, par exemple, de la scène idyllique au cimetière, entre Miette et Silvère, dans *La Fortune des Rougon*.

Après avoir déplié le discours du poème et l'avoir replacé dans son contexte intellectuel, **la seconde séance** sera centrée sur les rythmes, prosodiques et sonores. On continuera ainsi de suivre les oscillations du « pendule poétique », au cours d'une interrogation sur la forme comme lieu de concentration du sens qu'elle incarne et rend sensible. Plus précisément, nous verrons que l'épidictique de la célébration des temps nouveaux prend appui sur des procédés réguliers et traditionnels, mais aussi que l'expression de la transgression et de l'énorme entraîne Verhaeren vers quelques innovations intéressantes. En d'autres termes, qui sont ceux du texte lui-même, on se demandera comment le poème « résum(e) » le monde qu'il appelle et dans quelle mesure il découvre parfois sa propre « règle ».

Ponctuée par la lecture à voix haute de passages correctement scandés, dans le but de mieux faire entendre le texte, cette séance porte d'abord sur les vers les plus réguliers, puis sur des moments plus novateurs. Dans la seconde strophe, par exemple, du vers 6 au vers 8, les alexandrins sont accentués selon les règles classiques : un accent à la fin de chaque hémistiche, une césure après la sixième syllabe, deux accents secondaires. Au vers 6, le rythme 1 – 5, suivi de 4 – 2, isole significativement le verbe *fouiller*. Au vers 7, la disposition régulière des accents qui distingue quatre groupes de trois syllabes chacun souligne l'acharnement de l'humanité conquérante. Dans la strophe suivante, les trimètres, des vers 9 à 11, ralentissent le rythme et évoquent, entre autres possibilités, l'ampleur de la quête, tandis que les assonances en [e] et [ε] créent une continuité sonore que l'on peut relier à la persistance de l'effort ; ou encore, au vers 14, les couples de consonnes redoublent le rythme prosodique : « Chacun troue à son tour le mur noir des mystères » ; au vers 30, le premier accent souligne la fin des dogmes qui pesaient sur les campagnes ; au vers 37, l'accent sur la première syllabe du second hémistiche (« rase ») suscite l'image des églises occultées par les usines. Évidemment mimétique, la prosodie accompagne et met donc en valeur le sens, comme le confirment les lectures à voix haute. En recourant à ces procédés d'insistance, le poète est proche, souvent, de l'orateur, et l'on voit que le poème répond alors manifestement à une intention didactique. Toutefois, la cinquième strophe, sans être violemment audacieuse,

renouvelle quelque peu l'écriture. Dans cette strophe, la puissance incantatoire est la plus sensible et le poème, emporté par l'énergie qu'il célèbre, excède les cadres traditionnels. Ainsi, « Debout » (vers 18) est comme l'excédent d'un octosyllabe. Aux vers 24 et 25, sous la poussée des deux diérèses, l'alexandrin déborde en deux syllabes : « Les cervelles patientes ou violentes / De ceux / Qui découvrent le règle (...) » ; enfin, « Le monde », isolé à la fin de la strophe, renvoie aux villes qui réfléchissent ce monde et le concentrent en elles.

Ce poème récapitulatif concentre donc, d'une certaine manière, la pensée de son temps et en saisit la cohérence profonde. Par endroits, l'énergie que Verhaeren veut capter dans son texte agit sur son écriture et la travaille, la « secou(e) », pour reprendre un terme de la première strophe. « Vers le futur » voudrait inscrire dans la matérialité sensible du langage poétique l'enthousiasme d'un certain XIX^e siècle. De là, pour partie, cet aspect monumental du poème ; monumental par ses réussites, lorsque la forme semble pouvoir perdurer au-delà des significations ; monumental aussi, lorsque l'emphase didactique l'emporte.

La lecture analytique du poème de Senghor sera préparée par **une étude grammaticale** qui, autour de l'énonciation discursive, facilitera l'entrée dans le texte, la perception de sa dynamique et la mise au jour de ses enjeux littéraires.

Comme le titre l'indique, le poème est un discours à New York, discours dont on étudiera les différentes adresses, puis les formes verbales, enfin quelques éléments syntaxiques. Le titre est repris dans l'apostrophe initiale, puis au début des autres parties. Cette apostrophe est accompagnée de possessifs à la deuxième personne ; ils sont moins fréquents dans la seconde partie consacrée à Harlem, lieu célébré cette fois par des exclamations laudatives. Pour ce qui est des formes verbales, le passé composé, employé à la voix passive dans le premier verset, les présents de l'indicatif, les impératifs et les subjonctifs présents, tous accordés à l'énonciation du texte, jalonnent un parcours significatif : d'abord passif, le locuteur qui supporte l'emprise de la ville retrouve son autorité dans l'exhortation finale. L'étude de la syntaxe confirme ce mouvement vers la restauration de l'identité du poète. On prendra d'abord en compte la phrase nominale - atemporelle et impersonnelle, parfois, mais liée ici à la situation d'énonciation qui lui donne sens - et, d'autre part, les constructions syntaxiques qui accompagnent l'anaphore « j'ai vu ». Au début du texte, après la phrase passive, on observe une phrase sans verbe, ni sujet, phrase réduite, plus loin, à l'intensif suivi d'un adjectif attribut. La phrase nominale qui suit est construite à partir d'un nom : « Et l'angoisse (...) ». L'émotion exprimée d'abord par une phrase passive, puis par un attribut, enfin par un nom, témoigne d'un effacement progressif du sujet confronté à la cité écrasante. Cet accablement est très perceptible dans « Sulfureuse ta lumière ». Dans cette construction binaire par juxtaposition, le verbe copule n'étant pas exprimé, l'antéposition du propos de la phrase (« Sulfureuse ») accentue la violence de la sensation reçue par un sujet qui semble ne plus pouvoir s'exprimer que dans un langage oral minimal. En revanche, dans la seconde partie du texte, le locuteur réapparaît dans l'anaphore. Au début de la ligne 27, *voir*, suivi d'un circonstant et d'une phrase incidente, est employé absolument, à moins de considérer que, plus loin, au vers 30, « J'ai vu » suivi de la proposition infinitive « se préparer » est la reprise de la première occurrence, après une suspension emphatique. Quelle que soit l'analyse retenue, le retour de la première personne et l'insistance sur le verbe *voir* signalent que le poète, grâce à Harlem, retrouve son identité. Dans le neuvième verset de cette partie, l'anaphore est particulièrement mise en valeur : « (...) j'ai vu (...) » est précédé du

présentatif déictique *voici* et intégré dans une relative périphrastique avec *ce que*. Le tout est encadré d'une double exclamation.

Ainsi, d'abord anéanti, le poète retrouve à Harlem un accord sensoriel avec la ville et une conviction enthousiaste qui anime l'exhortation finale au métissage. Cette structure dialectique sera explicitée par la classe pour la séance consacrée à la lecture analytique du texte.

Cette **quatrième séance**, centrée également sur la question des « relations entre forme et signification », fil conducteur de la séquence, reposera sur une étude des rythmes, étude programmée par le sous-titre, pour dégager les sens du texte, dans tous les sens du mots : son sens et son mouvement, ses indications, notamment dans la troisième partie, et les sens qu'il sollicite. Plus précisément, on mettra en évidence que le poète d'abord séparé de la ville, adopte ensuite le rythme fondamental du monde et met en œuvre, enfin, dans le corps du texte lui-même, le métissage qu'il prône.

Au début du poème, le rythme se distingue par sa régularité. Le premier verset se déploie en deux temps, avant et après la dominante, « beauté ». Deux groupes de deux syllabes ouvrent le texte ; on identifie ensuite un décasyllabe composé de deux groupes rythmiques, l'un de six syllabes, l'autre de quatre : « (...) j'ai été confondu / par ta beauté » ; le second moment du verset, après « beauté », peut être lu comme un autre décasyllabe. D'autres symétries rythmiques peuvent être relevées dans ces versets métriques, comme ici : « (...) devant tes yeux / de métal bleu (...) ». La classe est dès lors en mesure de repérer les régularités rythmiques dans le sixième verset de la première partie : « Les gratte-ciel/ qui défient / les cyclones // sur leur muscles / d'acier / et leur peau / patinées / de pierres ». Six groupes de trois syllabes créent un rythme régulier renforcé, notamment, par la continuité du son [i]. Même si l'on ne peut faire abstraction du sens des mots, surtout lorsqu'ils sont accentués, le rythme, par lui-même, indique que Manhattan se dresse contre la vie et Dieu.

Tout change dans la seconde partie, avec l'évocation de la vie festive à Harlem. Après un début solennel, comme l'analyse de la syntaxe de l'anaphore l'a montré, début qui marque le passage à un autre « temps », le rythme s'anime. De même que le rythme de la fête enchante la nuit, les rythmes du poème instaurent un autre rapport au monde. Le poète se reconnaît dans la pulsation jazzique de Harlem et participe à la vie renaissante. Le professeur peut alors demander à la classe une analyse prosodique précise ; les élèves placent les accents et les coupes, puis soulignent les assonances et les allitérations dans ce passage :

« Harlem Harlem ! voici ce que j'ai vu Harlem Harlem ! // Une brise verte / de blés (1)
// sourdre des pavés labourés (2) // par les pieds nus / des danseurs Dans (3) ».

À la scansion régulière de ce verset métrique, où l'on peut reconnaître une suite de trois octosyllabes, il faut ajouter l'accent sur « sourdre » et les rythmes induits par les sonorités (« brise » - « sourdre » ; « blés » - « pavés » - labourés » ; « danseurs » - « Dans »). En musique, ce sont là autant de syncopes, c'est-à-dire d'accents placés sur la partie faible du rythme principal. On demande aux élèves une analyse similaire pour le dernier verset :

« Écoute au loin / battre / ton cœur nocturne // rythme et sang / du tam-tam, / tam-tam sang / et tam-tam » - (10 + 12).

Le décasyllabe initial, comme l'alexandrin qui suit, sont perturbés par des effets sonores qui introduisent des contretemps. Dans l'alexandrin, à la régularité ternaire se superpose le retour binaire de « sang » et de « tam » dans « tam-tam ». Dans « battre ton cœur nocturne », la suite [t] + [k] - dentale puis palatale - est inversée dans « nocturne ». Ce chiasme sonore ajoute à la syncope sur « battre » une sorte de bascule dansante. Dans le prolongement de ces études prosodiques menées avec la classe, le professeur peut montrer que le jazz, musique d'origine africaine, réintègre l'homme au monde, par le rythme et les sens. L'homme qui danse ou qui écoute cette musique participe maintenant à la création et, accordé à un Dieu musicien, peut vivre poétiquement. C'est pourquoi l'appel final à l'innutrition par la « négritude » ne constitue pas seulement un discours que développe tout un ensemble de termes autour de l'idée du lien, mais un accomplissement du poème. Relié au monde et à Dieu, le poète métamorphose, par exemple, les « ponts » en « croupes » (« Qu'il donne à tes ponts la courbe des croupes (...) »). Ces deux termes frappés par les accents constituent le point de départ et le point d'aboutissement d'une recréation du paysage urbain. Le [p] de « pont » et la première syllabe de « courbes », avec cette rotondité que suggère la suite [p] + [k] + [k] + [p], engendrent les « croupes ». Succédant aux ponts métalliques, un lien sensuel entre l'homme et le monde vient d'être établi : « (...) il suffit d'ouvrir les yeux (...) Et les oreilles », en effet. Aussi des relectures correctement scandées de cette dernière partie du texte peuvent-elles faire mieux entendre à la classe cette « réconciliation » de la ville avec l'œuvre de Dieu.

Dès lors, les élèves sont en mesure de proposer leur interprétation de ce verset d'abord énigmatique : « Voici le temps des signes et des comptes ». Grâce à la culture africaine, la ville froide, séparée de l'homme, devient un univers de « signes » : les composantes de la ville sont reliées les unes aux autres, solidaires dans l'unité du monde. Cette signification retrouvée, inhérente à la « réconciliation » du monde avec lui-même et de l'homme avec le monde, résulte de l'ajustement de chaque élément aux pulsations - les « comptes » - qui animent la création entière. Senghor, on le voit, n'est pas loin de Claudel. Pour l'auteur du *Traité de la connaissance*, en effet, l'être accède à l'existence par la connaissance du lien qui le rattache à la création à laquelle il doit sa « re-connaissance ». De la même manière, mais selon les modalités de la culture africaine, le poème est un « solo de trompette » ajusté à la base rythmique de l'orchestre de Dieu ; les deux points, dans le sous-titre, sont à cet égard significatifs. N'oublions pas que, dans « Á New York », Dieu est au pupitre des trombones (« les trombones de Dieu ») et joue du saxophone. On devine tout l'intérêt qu'il y aurait à faire scander ce poème sur un morceau de jazz de Duke Ellington, par exemple.

L'étude du tableau sera fondée sur l'observation des lignes, des plans, des volumes et des couleurs. Comme pour la lecture analytique d'un texte, on pourra partir de l'impression d'écrasement et d'angoisse produite par cette œuvre pour mettre en évidence le discours de l'image.

Constitué de béton et de fer, ce paysage urbain est géométrique. L'arrête médiane du mur partage le tableau en deux parties égales. Les verticales des immeubles semblent alors inachevées et les blocs, dont la pesanteur est renforcée par l'empilement des fenêtres, semblent posés sur le mur, comme s'il n'y avait pas de rues, pas d'autre issue que le tunnel.

En plein centre du tableau, le croisement des lignes - le mur, l'angle de l'immeuble - arrête le mouvement du regard. L'oblique des rails et leur point de fuite s'imposent alors au regard. La seule entrée est ce trou noir. Plus généralement, l'ensemble du tableau est orienté vers la gauche. On peut observer les rails jusqu'au tunnel noir ; plus haut, le rouge de l'immeuble de droite, puis le jaune grisâtre des façades, l'estompement progressif des fenêtres : tout porte le regard vers la gauche, pour créer un mouvement vers l'indéterminé, l'effacement, l'anéantissement. De là cette angoisse.

La saturation de la toile, l'arrêt des verticales sur l'horizontale médiane, la pesanteur des volumes compacts, le mouvement sinistre vers le vide renvoient à bien d'autres tableaux de Hopper qui font peser sur le spectateur cette résignation au vide, - accablante. Au cours de cette séance, ou pour la suivante, la classe devra confronter ce tableau aux textes. On attend des élèves qu'ils perçoivent que cette vision, caractéristique de l'œuvre de Hopper, s'oppose à bien des égards à « Vers le futur » : il n'y a pas ici de possibilité de renouvellement. D'autre part, contrairement à Harlem vu par Senghor, l'alliance sensible et heureuse avec le monde n'est pas envisageable dans ce tableau désespéré. Enfin, dans la perspective de l'analyse du poème de Michaux, les élèves pourront indiquer que les salissures qui recouvrent les façades, l'incertitude des couleurs ne préfigurent guère une ville qui « achève de se déprendre de sa première assurance ». La ville de Hopper est là, apparemment pour toujours. En relation avec la thématique de l'humanité des villes qui traverse ce corpus, une question se pose alors : la ville est-elle une construction aberrante édifiée contre l'homme ou l'expression de son vide intérieur ?

Henri Michaux évoque la décadence d'une capitale. Au cours de **la dernière séance**, l'analyse du texte montrera que cette chute coïncide avec l'émergence de l'art, de la poésie, - contre la grande ville. Pour continuer de dérouler le fil conducteur de la séquence, le cours s'attachera à faire percevoir aux élèves que la forme mixte du poème en prose se prête à la mise en œuvre des couples thématiques de ce texte : la ville, ensuite le temps ; l'ostentation, ensuite la délicatesse ; le pouvoir, ensuite la poésie. D'autre part, on verra que l'incertitude générique correspond à la conception de la poésie inscrite ici en filigrane.

Le cours prendra appui sur la capacité des élèves à identifier des rythmes syntaxiques, prosodiques et sonores. Cette étude des rythmes, que la classe a préparée pour cette séance, confirme l'impression initiale de malaise produite par ce poème : l'énergie et la vigueur des textes précédents laissent place ici à une prose lente dont le rythme est peu marqué, presque exsangue. On perçoit cette lenteur dès la première phrase répartie en quatre groupes : « Doucement broutée, / la capitale vieillissante / guérit lentement / de trop de vanité ». Les sons [ã] et [e] du premier groupe (« Doucement broutée ») sont redistribués à la fin des autres groupes (« vieillissante » - « lentement » - « vanité ») ; dispersion qui ralentit la phrase. Ensuite, les sonorités initiales de la « pluie » ([p] et [l]) et de « apporté », qui introduit le [a] semblent engendrer inévitablement la « pâleur ». Le temps triomphe ainsi de la capitale. Dans le deuxième paragraphe, l'allongement des groupes suggère cette progression irrémédiable : « Délicate (3) mise en ruine (4) de la grande ville (5). La rouille (2) a rogné (3) les inscriptions (4) ». Cette impression est renforcée par la série des [i], les allitérations en [r] et, au début du troisième paragraphe, par l'assonance en [i], suivie du son [y]. D'autre part, cette lente et inexorable destruction est figurée par la disposition du texte en trois

paragraphes de trois phrases chacun ; dans le dernier paragraphe, les trois phrases sont isolées par un blanc. Ainsi le poème, pour finir, s'ouvre, perd sa consistance, retombe. Cette première approche du texte peut être résumée par l'un des sens possibles du dernier vers : « Le temps a corrigé » la ville coupable.

Ce poème en prose recourt donc à des procédés discrètement mimétiques pour développer le motif ancien de la fragilité des œuvres humaines.

Mais cette banalité n'est que l'apparence du poème, son versant prosaïque. Pour faire découvrir l'autre aspect du texte, le professeur pourra attirer l'attention des élèves sur le lexique, après des relectures à voix haute. Ainsi « déprendre », verbe peu usité, appartient au vocabulaire de l'analyse psychologique et morale ; « la mise en ruine » renouvelle la locution plus usuelle « mettre en ruine » et, en raison de l'abstraction induite par la substantivation, l'expression employée par Henri Michaux suggère que cette opération ne va pas sans un certain raffinement. De même, « donnant incertitude » se distingue de « rendre incertain » : l'incertitude devient un don, comme du reste cette « pâleur » que « la pluie a apporté(e) ». L'abstraction et l'absence de déterminant dans « donnant incertitude » laissent penser que ce don est précieux. La lente destruction infligée par le temps apparaît comme une action « délicate » et raffinée. On est autorisé dès lors à se référer au sens étymologique de « exténuer » : le temps apporte ténuité et finesse.

On franchit une étape dans l'analyse en revenant au rythme de la seconde phrase du second paragraphe : « Les enseignes / aux lettres brisées / laissent en suspens / le sens (...) ». L'accentuation dissocie « suspens » et « sens » : elle ne mime pas seulement la suspension, mais invite également à lire « sens » dans « suspens » et à comprendre que, contrairement au sens péremptoire imposé par les « proclamations » en lettres capitales, le sens nouveau, le sens poétique est fait d'incertitudes, qu'il maintient cette incertitude, par l'inachèvement des formes ou leur délicatesse. Le temps a corrigé les textes antérieurs, second sens du verbe *corriger*, autorisé par l'emploi absolu qui, justement, suspend le sens du mot et du poème. À ce stade, l'opposition qui structure le texte pourra aisément être mise au jour par la classe, opposition entre deux mondes, deux régimes du texte, la prose autoritaire et la poésie « évasive ». Mais une fois ce travail effectué, le professeur s'attachera à préciser que le texte ne juxtapose pas vraiment les deux périodes. Comme le montre l'aspect des verbes qui combinent l'accompli des passés simples et l'inaccompli, ces périodes se croisent, se mêlent d'abord pour parvenir à cet ultime moment avant la disparition définitive de l'« assurance » et de la « vanité » : « La ville capitale achève de se déprendre de sa première assurance ». L'étymologie commune de « capitale » et de « achève » - *caput* -, deux termes juxtaposés, indique que le poète saisit - finalement - un moment décisif, un moment porté à sa pointe extrême : l'avènement de la poésie par la destruction de la ville.

La lecture analytique de ce texte aura permis, non pas de cerner définitivement la poétique de Michaux, mais d'établir, d'une part, que la forme est porteuse de sens et, d'autre

part, que la poésie peut passer par la prose, s'insinuer en elle, l'irriguer, se retourner contre le réel et le déranger pour ouvrir sur l'ineffable incertitude. « Contre ! » est le titre très significatif de l'un des poèmes de *La Nuit remue*.

Au terme de ce parcours, on peut penser que les élèves auront compris que la poésie ne saurait être réduite à la pure et simple expression de sentiments et d'idées. Certes, Verhaeren célèbre avec enthousiasme le progrès émancipateur, et Senghor la « négritude » qui réimplante le citadin dans sa nature et dans la création. Mais l'étude de ce corpus aura ouvert de nouvelles perspectives. Dans toute œuvre et surtout dans l'œuvre poétique, parce que celle-ci exploite la matérialité sensible du langage, auditive et visuelle, parce qu'elle « achève de se concevoir dans les opérations qui la réalisent », selon la formule employée par Jean Rousset dans *Forme et signification*, la forme tend non seulement à adhérer aux significations, à les reproduire et, ce faisant, à leur conférer, en raison de cette adéquation, une singularité plus aiguë et une légitimité nouvelle, elle génère aussi, par-delà cette coïncidence fondatrice, des significations nouvelles. Cette « forme féconde en idées », selon Paul Valéry, est bien à l'œuvre chez Henri Michaux ; la prosodie, la décomposition du poème et le renouvellement des formes lexicales ordinaires suggèrent que la poésie s'insinue dans les ruines de l'ordre et émerge de sa destruction. A partir de cette séquence et en guise de bilan, les élèves sont donc en mesure de traiter un sujet de dissertation qui les invite à dépasser une conception idéaliste de l'œuvre poétique qui ne serait perçue que comme le reflet et la mise en forme, ornée et agréable, de sentiments et d'idées : « La poésie est-elle seulement l'expression de sentiments ou d'idées ? » En traitant ce sujet, ils pourront ainsi rappeler que Senghor instaure, par le poème, un lien sensuel avec la musique, les courbes et les formes du monde et que le poète participe à la création et s'associe à Dieu, contrairement, on l'a vu, à Verhaeren ou même à Michaux. Cette évaluation finale peut, enfin, être nourrie d'extraits du *Parti pris des choses* de Francis Ponge où le poète scelle la réconciliation du langage et des objets, de l'homme et du monde et tend, écrit-il, à faire « prendre une pose d'objet » aux idées elles-mêmes.

Epreuve orale d'admission : épreuve professionnelle

Rapport présenté par Aline Geysant

Introduction

L'objectif des rapports de jury est de permettre aux candidats de comprendre l'esprit de l'épreuve et de les aider dans leur préparation. De ce point de vue, les rapports des précédentes sessions¹ donnent des conseils avisés sur le contenu et la forme que doit prendre la prestation orale. Nous rappellerons ici ces recommandations, car elles sont inégalement suivies.

De fait, si les jurés ont noté les efforts d'un grand nombre de candidats pour se conformer à l'esprit de l'épreuve, ils relèvent encore des erreurs de méthode qui manifestent une méconnaissance des attentes du jury. Nous signalerons aussi les réussites qui attestent une grande maîtrise des enjeux de l'oral.

Le présent rapport se propose ainsi de rappeler les attentes fondamentales de l'épreuve, les compétences et les savoirs à mettre en œuvre pendant les deux moments de l'oral, l'exposé et l'entretien. Il donne aussi un certain nombre de conseils à exploiter au cours de la préparation de l'épreuve, puis au cours de la prestation proprement dite.

Ce rapport se veut le reflet de la session 2010 : les membres du jury, que nous remercions à cette occasion, reconnaîtront au fil de ces lignes leurs utiles contributions.

1. Modalités et principes généraux de l'épreuve orale

Revenons sur les caractéristiques de cette épreuve professionnelle sur dossier dont les principes fondamentaux ont été définis et commentés depuis plusieurs années par les rapports de jury.

1.1. Les caractéristiques de l'épreuve professionnelle sur dossier

L'épreuve professionnelle sur dossier est l'épreuve unique de l'oral, elle est **déterminante pour l'admission** et la maîtrise des modalités de l'épreuve est donc très importante.

Rappelons les caractéristiques du sujet soumis au candidat :

- Il est constitué d'un **dossier de quatre à six pages, comportant plusieurs textes – ou un seul long texte –, éventuellement des images, la plupart du temps issus de manuels scolaires**. Le tout forme un ensemble cohérent, le plus souvent autour d'un objet d'étude, tel que le définissent les Instructions officielles. Le dossier est parfois accompagné d'annexes (la table des matières du manuel par exemple) qui permettent de situer l'ensemble documentaire dans son contexte, et qui n'ont pas à faire l'objet d'un commentaire.

- Ce dossier est accompagné d'un **libellé commun à tous les sujets**. Le jury, cette

¹ On renvoie entre autres aux rapports des sessions 2007, 2008 et 2009, rédigés respectivement par Christine Crinquand-Lorent, Martine Nolot, et Véronique Zaercher-Keck.

année, a proposé l'intitulé suivant, qui laisse la place à quelques variations minimales en fonction du type de sujets :

« Dans le cadre de l'étude de ... (*l'objet d'étude concerné est ici mentionné*) ..., en classe de ..., vous examinerez les documents joints. En vous fondant sur une analyse précise des textes [et des images : *cette mention intervient lorsque le dossier comporte des images à commenter*], vous interrogerez la pertinence de l'appareil didactique. Vous indiquerez l'usage que vous feriez de tout ou partie de ces documents dans la classe concernée ».

Tirons d'emblée **un premier enseignement de ce libellé**. La formulation choisie souligne qu'il ne faut en aucun cas dissocier l'étude des documents, textes ou images, de l'observation critique de l'appareil didactique. Mettons donc en garde contre un défaut sur lequel nous reviendrons : les plans qui proposent en première partie l'analyse des documents et en deuxième partie l'analyse de l'appareil didactique ne correspondent pas à l'esprit de l'épreuve, dont tout l'intérêt est au contraire **d'analyser les textes et les images pour les confronter aux questions, aux exercices de l'appareil didactique**, autorisant ainsi une appréciation critique des choix du manuel.

Ces remarques se trouvaient déjà dans les rapports des deux années précédentes², mais le jury a constaté à nouveau la tendance à proposer un plan du type : analyse des textes, observation de l'appareil didactique puis propositions personnelles. Disons une fois de plus que ce schéma ne correspond pas aux attentes du jury : le plan est à construire en fonction de la réflexion du candidat sur la singularité du dossier.

1.2. Les différents types de dossiers

Le dossier, s'il répond à des principes généraux, peut prendre des formes différentes. Le candidat peut être confronté à :

- un ensemble de textes constituant un groupement, ou un long texte unique ;
- un sujet d'entraînement à l'épreuve anticipée de français ou au brevet des collèges ;
- une leçon sur un point de langue accompagnée d'exercices d'application, ceux-ci intégrant obligatoirement des textes littéraires ; rappelons à cette occasion que l'étude de la langue ne doit jamais être dissociée de l'analyse du texte littéraire, même si la leçon du manuel porte sur un point de langue ;
- un ou plusieurs textes similaires abordés par des manuels différents, dans le cadre soit du niveau collège, soit du niveau lycée (le candidat a été invité à choisir l'un des niveaux au moment de son inscription au concours).

Des images peuvent accompagner les textes : le libellé indique alors explicitement qu'elles doivent être prises en compte. Le jury, dans ce cas, veille à la qualité des reproductions.

Le principe général est donc le suivant : le dossier s'articule systématiquement autour de deux dimensions ; l'une est formée par **la matière littéraire** du dossier, l'autre par la **matière didactique**. La prestation doit confronter ces deux dimensions :

- quel que soit le type de dossier, les jurés attendent du candidat qu'il démontre sa capacité à analyser un texte littéraire, à en dégager le sens, les enjeux majeurs ;
- l'appareil didactique que propose le manuel doit être l'objet d'une analyse critique : fort de son observation des textes, le candidat est à même de juger de l'efficacité et de la

² On renvoie au rapport de la session 2009, rédigé par Véronique Zaercher-Keck, et à celui de la session 2008, rédigé par Martine Nolot.

pertinence des questions ou remarques du manuel, en fonction de la classe concernée et de l'objectif visé.

1.3. L'organisation pratique de l'épreuve

- Préparation : le candidat dispose de deux heures pour préparer son exposé à partir du dossier qui lui a été remis.

- Passage : le candidat présente devant le jury son exposé ; la prestation est de trente minutes au maximum.

Au terme de cet exposé, le candidat est invité à sortir de la salle, et les jurés procèdent à une courte délibération. Les membres de la commission conviennent d'une première note, dite « note plancher », que l'entretien pourra permettre d'augmenter éventuellement. Le candidat est alors rappelé par le jury pour cette deuxième partie de l'épreuve, dont le but est de préciser, d'amender, de développer certains points de l'exposé précédent. La totalité de l'épreuve, exposé et entretien, n'excèdera pas une heure.

2. Réussir l'exposé : proposer un ensemble réfléchi et construit

2.1. Dimension littéraire et dimension didactique

L'une des spécificités de l'épreuve, comme nous l'avons déjà fait remarquer, tient au fait que **les textes littéraires et les éventuelles images sont toujours présentés dans le cadre de manuels ou d'exercices d'entraînement aux examens**. C'est donc, à l'intérieur du dossier proposé, **l'articulation entre textes littéraires et appareil didactique** qui doit être l'objet d'une réflexion.

La conséquence de cet aspect de l'épreuve est la suivante : il est nécessaire d'analyser, sans négliger l'une ou l'autre dimension, les textes littéraires du dossier et l'approche didactique que propose le manuel. Toute la difficulté de l'épreuve tient dans la maîtrise de ces deux dimensions, qui doivent être abordées dans leur spécificité et dans les liens qu'elles entretiennent. De fait, le jury ne cesse de souligner les difficultés que les candidats éprouvent à aborder le texte littéraire pour lui-même, sans rester prisonniers de l'appareil didactique, et à observer lucidement ce dernier.

Pour réussir cette épreuve, il faut ainsi faire preuve de trois qualités fondamentales :

- La capacité à **analyser un texte littéraire**.
- La capacité à **poser un regard critique sur les choix qu'opère le manuel**.
- La capacité à **construire une réflexion cohérente** à partir de ces deux préalables.

On a pu constater, comme les années précédentes³, qu'un certain nombre de candidats se contentent de décrire le dossier proposé, comme s'il s'agissait d'un ensemble forcément parfait, qui n'appelle qu'une contemplation timide.

Or le candidat doit savoir au contraire prendre une certaine distance avec les documents qui sont proposés à son attention : **il ne faut considérer en aucune manière que les pages extraites d'un manuel, quel qu'il soit, constituent un ensemble irréprochable qui ne saurait être interrogé**.

³ Martine Nolot signalait déjà largement ce défaut dans le rapport de la session 2008.

Ainsi, l'un des dossiers présentaient les pages d'un manuel⁴ proposant une séquence sur « le discours explicatif » : tel était l'intitulé inscrit en tête d'un ensemble qui regroupait des extraits de Dumas (*Le Speronare*), de Chateaubriand (*Voyage à Naples*), et un dialogue entre l'oncle et le neveu dans *Voyage au centre de la terre* de Verne. Le candidat, au lieu de s'interroger sur la pertinence de l'intitulé « le discours explicatif » par rapport aux textes proposés, s'efforça de prouver que tous les textes étaient explicatifs, ce qui le plongea dans des difficultés grandissantes au cours de l'exposé, et pour cause : la dimension explicative était fort peu présente, et peu pertinente pour dégager les enjeux des textes.

Prenons un autre exemple, à propos d'un dossier⁵, proposant un extrait des *Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, des *Caractères* de Jean de La Bruyère et du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière. La candidate, pour introduire son exposé, s'appuie non sur une première et nécessaire analyse des textes mais sur une partie de l'appareil didactique où il est question des *Outils de langue privilégiés* et qui renvoie à une leçon sur l'épithète et le complément du nom, les expansions du nom et l'attribut du sujet. De ce fait, elle en oublie totalement les textes et leurs enjeux : il sera à peine question de la notion de portrait durant l'exposé même si elle apparaît à plusieurs reprises dans l'annonce du plan.

Mais cette distance critique avec l'appareil didactique du manuel n'est possible que dans la mesure où le candidat a porté un regard personnel sur les textes littéraires proposés.

Cette constatation conduit à **une remarque sur la façon dont le candidat doit utiliser ses deux heures de préparation : après avoir observé la composition générale du dossier, il est fondamental de s'attacher aux textes, en en faisant une analyse personnelle, qui n'est en rien prisonnière de l'appareil didactique.**

2.2. Un fondement essentiel : analyser les textes littéraires

Du texte à l'appareil didactique, et non l'inverse

Savoir analyser un texte littéraire, en sentir l'intérêt et les enjeux, est bien sûr la spécificité du professeur de français.

Plus prosaïquement, **l'analyse des extraits proposés est un préalable fondamental** pour dégager les enjeux littéraires du dossier, **même ceux que les pages du manuel négligent**. Ce n'est qu'à la condition d'avoir effectué ce travail préalable que le candidat peut juger convenablement de l'appareil didactique, de l'intérêt et des limites de celui-ci, de la pertinence du choix des textes et de la perspective d'étude des œuvres littéraires par rapport aux objectifs affichés par le manuel.

Par ailleurs, **l'étude littéraire ne doit jamais rester tributaire de l'appareil didactique**. Le professeur de français ne doit pas être prisonnier de la grille de lecture que propose le questionnaire du manuel⁶ : donner une cohérence à la lecture des textes, c'est éviter de parcourir ceux-ci superficiellement au fil des questions de l'appareil didactique, sous peine d'aboutir à une série de remarques juxtaposées qui ne dégagent en rien les enjeux d'un texte littéraire.

⁴ *Français 4^e*, Nathan 2002.

⁵ *Textocollège classe de 4^{ème}*, Hachette Education 2007, Etude du portrait en classe de quatrième.

⁶ Véronique Zaercher-Keck souligne qu'il est totalement contre-productif de traiter l'une après l'autre les questions de l'appareil didactique, démarche laborieuse et réductrice.

Prenons l'exemple d'un dossier⁷ sur « La lettre » en classe de 4^e, composé de la lettre XCIX des *Lettres Persanes*, sur les « caprices de la mode », et d'un extrait de la lettre de Mangeclous adressée au président de la République dans *Les Valeureux*. L'appareil didactique, à propos de la lettre de Mangeclous, proposait de s'interroger sur ce que veut obtenir le personnage et sur son argumentation. Le candidat qui se contente de répondre à ces questions l'une après l'autre passe totalement à côté de la dimension comique de cette lettre. La situation frise l'absurde quand le candidat, prisonnier de sa lecture réductrice, signale que cette lettre (dont il a complètement occulté l'aspect délirant) pourrait constituer pour les élèves un modèle de lettre formulant une demande à un supérieur hiérarchique. Si l'examen du texte avait précédé celui de l'appareil didactique, utilisé comme béquille finalement fort peu profitable, le candidat n'aurait pas manqué de percevoir l'aspect décalé, comique, voire absurde de ce 3^e post scriptum d'une exubérance délirante.

S'appuyer sur l'appareil didactique, si cela peut paraître rassurant au candidat angoissé, conduit souvent à une lecture beaucoup trop superficielle du texte.

Un dossier⁸ portant sur la nouvelle de Villiers de l'Isle-Adam, « Vox populi » (*Contes cruels*) a posé de grandes difficultés au candidat qui s'est aperçu lors de l'entretien qu'il avait négligé jusqu'au sens premier de certains passages du texte, que l'appareil didactique ne l'encourageait pas à explorer. Une lecture attentive de cette nouvelle, proposée dans son intégralité, a pu conduire en revanche une seconde candidate à faire des remarques fort pertinentes sur la forme et la signification du texte (la figure de l'aveugle, l'attitude du peuple et des gouvernants, le jeu des répétitions avec variations significatives...).

Ce n'est donc pas l'appareil didactique qui commande la lecture des textes, c'est à la lumière de son analyse des textes que le candidat interroge l'appareil didactique.

Faire montre de capacités d'analyse littéraire

Par ailleurs, le candidat, futur professeur de lettres, doit **démontrer son aptitude à effectuer une analyse précise du texte littéraire**. Le jury regrette encore cette année que certains candidats oublient complètement les faits textuels pour se contenter de quelques remarques extrêmement générales. Paraphraser le texte est aussi peu utile. Comme le disait Martine Nolot dans le rapport de la session 2008, « Cette manière de survoler le texte au lieu de l'analyser est très regrettable et le jury tient à attirer l'attention des candidats sur ce point qui est sans conteste la cause de plusieurs échecs ».

Il ne s'agit nullement de transformer l'épreuve en une suite de deux ou trois explications de texte, bien entendu.

D'abord parce que les deux heures de préparation ne permettent pas au candidat d'analyser intégralement les deux, voire trois ou quatre textes qui sont proposés à son attention.

Ensuite, parce que le but de l'épreuve n'est pas d'analyser exhaustivement les textes du corpus.

Cependant, le candidat doit montrer qu'il est capable de **cerner les enjeux majeurs d'un texte littéraire, et de se livrer à une analyse précise de quelques passages significatifs**. Ainsi, confronté à un texte poétique, le candidat doit montrer qu'il est capable

⁷ *Français 4^e*, Nathan 2002.

⁸ *Littérature 2^{nde}*, Hatier 2000.

par exemple d'analyser les effets de rythmes et de dire en quoi ils font sens, d'examiner la forme et la signification des métaphores, de commenter le choix du mètre. Et ce n'est pas parce qu'un texte est en prose qu'il est permis de négliger la forme ! A contrario, certains candidats se montrent tout à fait sensibles à cet aspect proprement littéraire.

Ainsi, à propos d'un dossier consacré au travail de l'écriture⁹, qui proposait entre autres un extrait d'*Hérodiade* et un extrait des carnets de voyage de Flaubert, les jurés ont pu apprécier la qualité des analyses d'une candidate qui s'attachait au travail du style, et en particulier au rythme de la phrase, dans la description de la danse de Salomé.

Au contraire, une candidate, confrontée à un sonnet de Saint-Amant, « Le paresseux »¹⁰, n'a absolument pas analysé la dimension poétique, négligeant entièrement le travail de l'alexandrin, les effets de sens qui en découlaient – le poète se présente comme paresseux et négligent alors même qu'il propose au lecteur des vers extrêmement travaillés. Tout le sonnet ne pouvait être analysé en détail, mais l'exposé devait s'arrêter précisément sur quelques vers significatifs, pour observer les jeux de la forme et du sens.

Connaître les repères essentiels de l'histoire littéraire

Analyser un texte littéraire, c'est aussi le contextualiser : **les repères essentiels de l'histoire littéraire doivent être maîtrisés**, et ne pas les connaître, c'est s'exposer à des erreurs d'interprétation graves.

Citons l'exemple d'une candidate qui se trouve confrontée à un texte de Théophile Gautier (extrait du *Capitaine Fracasse*, l'arrivée des comédiens à Paris)¹¹ : elle ne perçoit pas l'aspect romantique du texte, et sa méconnaissance du mouvement littéraire et culturel ne l'aide pas à revenir sur ses erreurs, puisqu'elle croit voir dans le texte une description réaliste de Paris.

Des connaissances plus claires sur l'honnête homme au XVIIe siècle auraient aidé tel candidat à comprendre l'extrait du *Misanthrope* de Molière proposé dans un dossier extrait du manuel *Français 2^{nde}*, Hatier 2006, comportant des extraits du *Misanthrope* et du *Tartuffe*.

L'analyse de la langue au service du sens

Les dossiers, qu'il s'agisse de pages de manuels spécifiquement consacrées à la grammaire, ou de points de grammaire plus ponctuels, peuvent comporter des leçons accompagnées d'exercices invitant les élèves à réfléchir à un phénomène de langue.

Dans les deux cas, le jury regrette que les candidats n'établissent pas de lien entre le point de grammaire et les enjeux des textes littéraires du dossier. Or **l'analyse des faits de langue est d'autant plus intéressante qu'elle est mise au service du sens**, même si, dans le cas d'un dossier portant sur une leçon de grammaire, l'analyse littéraire reste plus souvent au second plan.

Ainsi, un dossier sur l'autobiographie, avec un extrait des *Mémoires d'Outre-Tombe*, et l'incipit des *Confessions* de Rousseau¹², propose d'observer les temps : il ne s'agit pas uniquement de relever soigneusement les verbes au présent, à l'imparfait, au passé simple, mais d'en signaler et d'en exploiter les valeurs dans l'analyse de la démarche

⁹ *Français 2^{nde}*, Nathan 2000.

¹⁰ *Français 4^e*, Nathan 2002.

¹¹ *Français 5^e*, Bordas 2006.

¹² *Français 3^e*, Hatier 2003.

autobiographique : un narrateur s'adresse au lecteur ici et maintenant pour lui parler de son passé.

2.3. Un regard attentif et critique sur la construction didactique du dossier

Une fois les textes observés, le candidat est capable de prendre la mesure de ce qui convient ou non dans la démarche didactique que propose le manuel.

Ceci suppose bien sûr qu'il ait **une bonne connaissance des programmes des collèges et des lycées, de leur contenu et de leurs finalités.**

A cette double condition, analyse des textes et connaissance des programmes, le candidat est prêt à aborder de façon critique la dimension didactique du dossier.

S'il ne s'agit pas de critiquer à tout prix et à tout propos, le candidat doit faire preuve de réflexion et s'interroger réellement sur quelques points fondamentaux :

- Quelle est la cohérence du groupement proposé ?
- Pourquoi tels textes, images et exercices sont-ils associés ?
- Pourquoi le manuel propose-t-il cet intitulé et/ou cet objectif de séquence ? Il

convient également d'interroger la pertinence, ou non, des titres figurant dans les manuels, qui sont aussi des choix à analyser.

Prenons l'exemple d'un dossier¹³ extrait d'un manuel de français pour la classe de 4^e, présentant le chapitre 3 de *Candide* et « Les grenouilles qui demandent un roi » de la Fontaine. Les deux candidats interrogés n'ont pas su dire que l'on trouvait dans les discours de Pangloss un caractère de parodie. Or, le paratexte expliquait qui était Pangloss et quels étaient ses discours : il donnait donc les moyens à l'élève de dégager cette dimension parodique. Mais l'appareil didactique ne comportant pas de question sur le sujet, les candidats n'ont pas pris la peine d'exploiter ces éléments de paratexte, qui étaient pourtant à leur disposition.

2.4. Analyser les images à la lumière des enjeux littéraires du dossier

Nous avons signalé que le dossier peut comporter des images : le libellé indique alors clairement qu'elles sont soumises à l'examen du candidat.

Il convient donc de les analyser, ce qui veut dire **qu'il ne faut pas se contenter d'une démarche purement descriptive**, comme le font certains candidats. Il est pertinent d'examiner les plans, le cadrage, les lignes, les couleurs, mais toutes ces remarques ne prennent sens que lorsque le candidat en dégage la signification. Comme pour les textes littéraires, il faut mettre en lumière les enjeux majeurs, et ne pas se contenter de remarques pointillistes finalement peu utiles si elles ne permettent pas de nourrir une interprétation.

Par ailleurs, l'image ne doit pas être traitée à part, sans lien avec le reste du dossier. **Ce sont les jeux d'écho entre les textes et les images qui sont à explorer.**

Prenons l'exemple d'un dossier¹⁴ sur le *Roman de Renart* en classe de 5^e : les pages soumises à l'appréciation du candidat comportaient des illustrations de Benjamin Rabier, datant du début du XX^e siècle. Celles-ci se proposent d'illustrer les deux récits que présente le manuel : « Renart vole les bacons d'Ysengrin », puis « Renart dans le puits ».

¹³ Français 4^e, Magnard 2002.

¹⁴ Français, Bordas, 2006.

L'illustration de « Renart vole les bacons » représentait un moment qui ne se trouvait pas dans le récit proposé en regard, ce que le candidat n'a pas perçu. Tout l'intérêt était de mettre en parallèle le texte et l'image pour observer comment celle-ci évoquait une autre étape possible du récit : le retour de Renart, adulte cette fois-ci, à son logis, où l'attendent sa femme et ses deux enfants.

C'est donc en mettant en relation le texte et l'image que le candidat est à même de commenter la pertinence des illustrations du manuel : quelle est la fonction de l'image, aide-t-elle à comprendre le texte, propose-t-elle une nouvelle interprétation ? Là aussi, **il faut exercer son esprit critique, et ne pas s'incliner devant les choix du manuel**. Que celui-ci n'ait pas proposé de questions sur l'image ne signifie pas qu'elle est sans intérêt.

Bien se former à l'épreuve, c'est donc apprendre à analyser un dossier comprenant des textes littéraires et des images, proposer des interprétations, cerner des enjeux, sans se soumettre aux questions de l'appareil didactique, dont les choix sont à observer avec distance et précaution.

2.5. La construction de l'exposé : une progression démonstrative

Construire l'exposé en fonction des enjeux littéraires du dossier, problématiser

Les membres du jury soulignent que, comme les années précédentes, certains candidats ont eu tendance à traiter chaque élément du corpus indépendamment, sans établir de lien entre tel ou tel texte, et entre ces textes et les questions du manuel ou les éventuels points de grammaire.

Ceci conduit à un émiettement de l'exposé qui y perd son unité.

Or, proposer un exposé cohérent, c'est le **construire en s'interrogeant sur les enjeux littéraires du dossier, en fonction d'une problématique dont le développement structure l'ensemble du discours**.

C'est pourquoi l'introduction (dont traite amplement Véronique Zaercher-Keck dans le rapport de la session 2009) est un moment essentiel de l'exposé, puisqu'elle est le lieu où le candidat expose cette problématique, et présente au jury les temps essentiels de sa démarche. Après une brève entrée en matière (sur le point précis du programme traité par le dossier, sur les enjeux liés à l'objet d'étude), une première présentation des textes et des images, le candidat expose la problématique qu'il a dégagée.

A ce propos, si les candidats semblent avoir bien compris qu'il faut présenter une problématique, la qualité de celle-ci reste souvent à améliorer.

Une question très vague sur le registre ou le genre présent dans le dossier remplace souvent une réelle interrogation sur un enjeu spécifique du corpus.

Face à un dossier¹⁵ où l'on trouve « La cigale et la fourmi » et « Le loup et l'agneau » de La Fontaine, le candidat explique par exemple que la fable est au programme de 6^e, et propose une question dont la formulation est à peu près la suivante « Comment le corpus permet-il d'initier à la fable ? » : celle-ci ne tient compte ni des fables particulières proposées, ni de la singularité de l'approche didactique. Il faut se méfier des

¹⁵ Français 6^e, Magnard 2009.

problématiques qui conviendraient à n'importe quel texte appartenant au même genre. Dans le cas que l'on évoque, cette problématique très vague conduisit de plus le candidat à une lecture simpliste des deux fables, puisque leur seul intérêt semblait alors d'être justement... des fables. La construction particulière de ces apologues, la place de la moralité, au début ou à la fin, les ambiguïtés de la morale ne furent jamais prises en compte, le candidat étant resté prisonnier de généralités sur le genre.

Evoquons une autre prestation qui présente le même défaut : la candidate, face à un dossier lycée¹⁶ s'intitulant « Autour du mythe d'Œdipe » et proposant des extraits de Sophocle, Corneille et Cocteau, choisit comme problématique une formule du type « comment peut-on initier à la tragédie en seconde ? ». Elle sous-entend par là que son interrogation conviendrait à n'importe quel texte tragique. Il ne faut pas alors s'étonner que l'exposé peine à rendre compte de la singularité du traitement du tragique dans les trois extraits. Une fois constaté que les extraits sont tragiques car ils mettent en scène une lignée maudite au destin justement tragique, la candidate eut toutes les peines à étoffer son propos sur les textes, tous réduits au fait qu'il s'agit bien de tragédies.

Une problématique très floue invite ainsi le jury à penser que la spécificité du dossier n'a pas été prise en compte ; d'autre part elle ne permet pas au candidat de construire un plan pertinent. Il faut donc éviter les questionnements excessivement généraux, qui donnent au candidat le sentiment de ne pas prendre de risque, mais qui ne posent aucun réel problème et ne permettent donc pas de structurer l'exposé à venir.

La qualité essentielle du plan : confronter l'analyse des textes à l'appareil didactique

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà fait remarquer, **le plan de l'exposé doit mettre en valeur le travail essentiel du candidat, qui est de confronter son analyse des textes à l'appareil didactique.** Il est donc peu pertinent de juxtaposer, dans deux parties distinctes, analyse du corpus puis observation de l'appareil didactique, comme le soulignent les rapports des deux années précédentes.

Le jury fait remarquer que certains candidats ont tenu compte de ces remarques, sans renoncer totalement à ce type de plan, qui conduit à proposer un ensemble déséquilibré, voire répétitif, souvent paraphrastique à propos de l'appareil didactique, et peu cohérent.

Au contraire, les candidats qui, lors de leur préparation, se sont soigneusement penchés sur les textes, et ont dégagé des enjeux majeurs, sont à même de **construire un plan qui, au cours des différentes parties élaborées en fonction des axes littéraires dégagés, confronte les textes et les questions du manuel.** Les enjeux littéraires du groupement, les points forts et les manques des pages soumises à l'attention du candidat sont alors clairement perceptibles.

Le plan ne doit donc à aucun moment séparer l'étude des textes et celle des questions posées par le manuel, l'analyse des secondes ne valant que dans la mesure où leur pertinence est évaluée par rapport aux enjeux du texte.

Prenons l'exemple de deux plans différents proposés par deux candidates. Le dossier portait sur la poésie en classe de 5e¹⁷, et présentait des poèmes de Hugo, Joubert, Verlaine, Bosquet, avec deux entrées principales, langage musical et langage imagé. La première candidate s'attacha d'abord aux textes (de manière d'ailleurs trop superficielle) puis à l'appareil didactique. Ceci ne permettait guère de dégager les enjeux du dossier, dont la candidate se contentait de décrire le contenu. La deuxième candidate en revanche structura

¹⁶ *Français 2^{nde}*, Hatier 2000.

¹⁷ *Le Français en séquence*, Magnard 2001.

son exposé en fonction d'enjeux littéraires : prenant de la hauteur par rapport à l'appareil didactique qui invitait à travailler sur les métaphores et les comparaisons de façon assez formelle, elle s'attacha au fait que le langage imagé permet d'avoir une autre vision du monde. Elle proposa donc un plan qui traitait d'abord de « la poésie : une nouvelle image du monde », avant d'aborder dans une deuxième partie les jeux sur le langage musical. Dans ces deux parties, elle analysa les textes et commenta l'appareil didactique à la lumière de ceux-ci. Dans une troisième partie, elle présenta des propositions personnelles d'exploitation et des prolongements.

Des pistes d'exploitations personnelles pertinentes

Le libellé de l'épreuve, dans sa dernière partie, est ainsi formulé : « Vous indiquerez l'usage que vous feriez de tout ou partie de ces documents dans la classe concernée ».

Il invite ainsi à présenter des **perspectives d'exploitation à partir des textes, des images éventuelles et des travaux proposés dans le dossier**. Il ne s'agit donc pas de faire valoir à tout prix ses connaissances sans rapport avec le corpus, mais au contraire de montrer comment l'on saurait enrichir une démarche dont on a compris la spécificité.

Lorsque le candidat sait faire preuve d'esprit critique vis-à-vis du manuel, il est amené tout naturellement à proposer d'autres démarches, plus pertinentes, plus variées.

De plus, même lorsqu'on ne formule pas de réserves à l'encontre de l'appareil didactique, il est nécessaire d'enrichir ce que propose le manuel : il est bien entendu que celui-ci n'a pas un devoir d'exhaustivité, et que **le professeur est là pour enrichir les perspectives d'analyse, toujours en lien avec ce que le dossier propose**.

Ces pistes d'exploitation ne sont pas vouées à être présentées à la fin de l'exposé, mais peuvent intervenir au moment où, après avoir dégagé un enjeu essentiel du corpus, on porte un regard critique sur l'appareil didactique. Les propositions du candidat trouvent alors leur place naturellement.

Cette approche personnelle du corpus peut aussi intervenir en troisième partie, alors que l'exposé a dégagé les questions littéraires et leur approche par le manuel : le candidat formule à ce moment-là ses propositions, éclairées par ce qu'il a précédemment démontré.

Par ailleurs, ces propositions d'analyse doivent être adaptées au niveau de la classe concernée : quelque brillantes que soient les propositions, elles ne seront pas appréciées si elles sont inadaptées au contexte, d'une part du dossier, d'autre part de la classe. C'est dans cet esprit que le candidat peut faire valoir sa culture et son esprit d'initiative.

Ainsi, il paraît peu pertinent de faire lire une œuvre de Saint-John Perse dans son intégralité à des élèves de 4^e (à l'occasion d'un dossier¹⁸ sur la poésie en 4^e, comprenant des textes de Saint-Amant, Norge et Péret). De même, à propos d'un dossier¹⁹ comportant le début des *Mémoires d'Outre-Tombe* de Chateaubriand et l'incipit des *Confessions* de Rousseau, il n'est pas très réaliste de proposer comme prolongement l'étude des *Mémoires d'Outre-Tombe* en œuvre complète.

D'autre part il faut se garder de propositions très vagues, que le candidat se croit obligé de proposer pour varier les exercices : faire faire des exposés avec panneaux au CDI peut être pertinent, mais pas à tout propos. De même, il paraît maladroit d'annoncer que l'on fera lire les textes à haute voix, si on s'en tient à cette simple remarque, sans montrer l'intérêt d'une

¹⁸ *Français 4^e*, Nathan 2002.

¹⁹ *Français 3^e*, Hatier 2003.

telle modalité de lecture.

Enfin, de rares candidats manifestent une complète méconnaissance de l'épreuve et se croient obligés de proposer une séquence complète, dont ils égrènent laborieusement les séances. Il faut éviter ce travers, qui, aux dires du jury, est à présent peu répandu. Les rapports des années précédentes (2007-2008-2009) avaient largement insisté sur ce défaut.

Conclure

Ce moment doit être assez bref pour éviter les effets de redites. Il est inutile de rappeler tous les moments de la démarche, que le jury a bien entendus s'ils ont été présentés clairement, et qu'il est de toute façon trop tard pour reprendre.

Ce n'est pas non plus le lieu de présenter l'exploitation personnelle, qui se trouve ainsi réduite à peu de chose, ou qui donne à la conclusion des allures de troisième partie.

Le candidat doit donc conclure fermement son propos par une brève synthèse qui indique comment le problème posé en tête d'exposé a trouvé sa réponse.

2.6. Se montrer convaincant à l'oral

Rappelons, même si cela va de soi, que le candidat doit tenir compte de la dimension orale de l'épreuve.

Ainsi, la prestation doit mettre le plus clairement possible en valeur les différentes étapes de l'exposé. Le jury a par exemple apprécié les prestations où le candidat a ponctué son exposé de bilans intermédiaires qui en soulignent les différents temps, et qui mettent en lumière la dimension démonstrative de l'ensemble.

Plusieurs jurés mettent par ailleurs en garde contre la mauvaise gestion du temps, qui conduit certains candidats à bâcler leur dernière partie. Rappelons que toute prestation qui excède les trente minutes sera interrompue.

Il n'est pas non plus utile de tenter à tout prix de « remplir » les trente minutes, dans la mesure où le temps de parole a été convenable : un candidat ayant fini son exposé au bout de vingt-cinq minutes ne doit pas s'évertuer à combler les cinq minutes restantes en répétant maladroitement des éléments déjà évoqués.

Rappelons donc, en forme de conclusion sur l'exposé, quelques éléments essentiels :

- Un exposé convenable est un exposé où le candidat propose une réflexion argumentée sur les enjeux du dossier.

- C'est aussi un exposé qui sait partir de l'analyse littéraire des textes pour observer la pertinence de la démarche didactique du manuel proposé.

- C'est enfin un exposé nourri d'analyses littéraires précises, qui rendent compte de la singularité des textes, situés dans leur contexte.

3. Se valoriser au cours de l'entretien

L'entretien ne peut être que profitable au candidat, puisqu'une « note plancher » est attribuée à l'issue de l'exposé. Cet entretien peut être l'occasion de rectifier certaines erreurs

commises au cours de l'exposé, de préciser certaines analyses, de montrer sa culture, et tout cela en fonction des questions du jury.

3.1. La possibilité de rectifier ses erreurs

Le candidat doit absolument aborder l'entretien dans un état d'esprit qui lui permette de revenir sur les points que lui indique le jury. Il ne s'agit jamais de « questions pièges ».

Il serait donc dommage de ne pas tirer profit de ce moment d'échange avec le jury. Certains candidats, pris de panique, peinent à répondre à des questions simples alors même qu'ils ont proposé des remarques intéressantes au cours de l'exposé. A ce propos, le candidat ne doit pas tirer de conclusion hâtive du fait que le jury l'interroge sur tel ou tel point : l'analyse faite au cours de l'exposé a pu être juste, mais il se peut qu'elle appelle des compléments que le jury veut faire formuler au candidat.

Revenons sur quelques types de questions, posées en fonction du contenu de l'exposé :

Le candidat est passé beaucoup trop vite au cours de sa prestation sur un ou plusieurs textes du dossier : l'entretien peut être **l'occasion de montrer qu'il sait effectuer des analyses précises**. Le jury l'interroge alors sur la forme et la signification de passages précis.

Prenons l'exemple d'une interrogation sur un dossier²⁰ composé d'un extrait du *Roman Comique* de Scarron et de l'extrait d'une lettre de La Fontaine, décrivant une fête à Vaux. La candidate, lors de la première partie de l'épreuve, s'est peu arrêtée sur le texte de La Fontaine, négligeant d'analyser le passage des vers à la prose et le travail du style en général, pourtant riche de signification dans ce cas précis. L'entretien a été l'occasion de revenir sur ces éléments, et la candidate a su montrer comment la forme nourrissait le sens. Elle est aussi revenue sur le texte de Scarron : elle est alors parvenue à dégager, grâce à l'analyse de formules précises, la dimension parodique du début du *Roman Comique*.

Le candidat a omis de placer les textes dans leur contexte, de rappeler dans quel mouvement s'inscrivent Rabelais, Montesquieu ou Musset. L'entretien peut permettre de combler ces lacunes.

Observons le cas d'un candidat interrogé sur deux extraits de *Gargantua* en classe de 5^e. Comme le manuel²¹ ne faisait pas référence à l'humanisme, le candidat, trop centré sur l'appareil didactique, a totalement éludé cette dimension dans l'analyse des textes. Rappelons à cette occasion que l'exposé n'est pas le lieu où l'on ne dit que ce que l'on dirait aux élèves : ce n'est pas parce que l'on ne ferait pas référence à l'humanisme explicitement en classe de 5e qu'on doit s'abstenir d'en parler devant le jury. Par ailleurs, repérer la dimension humaniste permet de nourrir la réflexion, et de songer à des analyses possibles à mener en classe. Au moment de l'entretien, cet oubli a pu être réparé, et à la lumière de ce nouvel élément, le candidat a pu revenir sur certains aspects des textes (macrocosme et microcosme par exemple) qu'il avait laissés de côté.

Enfin, le candidat a pu commettre un contre-sens sur un passage précis. Lors de l'entretien, le jury demandera au candidat de revenir sur le passage en question, afin de l'amener à corriger son erreur.

²⁰ *Français 4^e*, Nathan 2002.

²¹ *Français 5^e*, Bordas 2006.

Ainsi, à propos du fabliau de Brunain et de Blérain²², une candidate avait compris qu'il s'agissait de mettre en valeur l'affection des animaux pour leur maître, puisque la vache rentre au bercail. Revenir sur certaines phrases précisément lui a permis de rectifier son interprétation.

Il faut donc être réceptif et réellement attentif aux questions du jury. Les membres de la commission sont bien entendu sensibles aux qualités de communication du candidat, mais ce sont avant tout la solidité des connaissances et la capacité d'analyse qui sont jugées.

3.2. L'entretien, moment d'évaluation des connaissances

L'entretien est le moment où certaines erreurs sont réparées, mais c'est aussi l'occasion de faire apparaître certaines lacunes. Le candidat doit donc se préparer à des questions dans un certain nombre de domaines qu'un enseignant de français se doit de maîtriser.

Les connaissances en histoire littéraire

Le candidat doit s'attendre à des questions sur l'histoire littéraire : il ne s'agit évidemment pas d'une interrogation sur ses connaissances, mais le dossier présentant systématiquement des textes littéraires, il donne toujours l'occasion de revenir sur un moment particulier de la littérature.

Ainsi, **les mouvements littéraires et culturels** (qui sont d'ailleurs au programme des lycées) doivent être connus.

Il n'est pas admissible qu'un candidat situe les Lumières au XVI^e siècle, comme nous l'avons entendu ; ni que le réalisme au XIX^e siècle soit inconnu. En revanche, le jury est satisfait de constater que le mouvement littéraire et culturel du baroque est maîtrisé, à l'occasion de l'analyse d'un dossier sur le baroque en classe de première (Vermeil, Bossuet et Malherbe en contrepoint)²³.

De même, la méconnaissance ou la connaissance des caractéristiques de la tragédie classique a desservi ou valorisé, respectivement, deux candidats interrogés sur un dossier présentant, entre autres, des extraits d'*Andromaque*, de Racine²⁴.

De même, on ne demande en aucun cas une connaissance universelle de la littérature. Mais **les œuvres majeures** de la littérature française, dont on trouve d'ailleurs des extraits dans tous les manuels, ne doivent pas être ignorées. Leur méconnaissance pose parfois des problèmes de compréhension des textes eux-mêmes. Il paraît fort regrettable par exemple d'ignorer tout d'*Andromaque* de Racine, ou de découvrir avec stupeur les *Confessions* de Rousseau, dont l'incipit paraît alors tout à fait obscur.

Rappelons par ailleurs qu'un candidat familier des programmes de lycée, en particulier de 2nde et de 1^e, a la culture nécessaire pour affronter l'épreuve. De ce point de vue, la lecture des programmes du secondaire est utile lorsque le candidat l'accompagne de la lecture des œuvres que ces Instructions officielles sous-entendent, recommandations explicitées dans les Documents d'accompagnement des programmes de lycée (auxquels Christine Crinquant

²² *Français 5^e*, Magnard 2006.

²³ *Français 1^e*, *Soleil d'encre*, Hachette.

²⁴ *Français 3^e*, Hachette 2008.

faisait déjà référence dans son rapport de la session 2007).

La connaissance des mythes fondateurs

Dans ce domaine aussi, la culture des candidats n'a pas à être celle de spécialistes. Cependant, les épisodes bibliques les plus souvent évoqués, les mythes les plus célèbres doivent être connus, d'autant qu'ils sont au programme de la classe de 6^e. Le candidat a donc toutes les chances de les voir apparaître dans un dossier.

Ainsi, une candidate a eu de grandes difficultés à interpréter un passage de l'histoire d'Ulysse et du Cyclope, dont elle découvrait l'existence dans un manuel de 6^e. Une autre candidate au contraire a su fort bien commenter les extraits de l'*Illiade* que le dossier lui présentait, forte de sa connaissance du contexte : elle a rappelé aisément le sujet de l'*Illiade*, la colère d'Achille, et a évoqué la fin de Troie telle qu'on la trouve dans l'*Odyssée*.

Connaissance de la langue et des principes de l'analyse du texte littéraire

Il va de soi qu'un enseignant de français doit posséder une connaissance correcte de la grammaire. Les valeurs des temps par exemple, la modalisation ou les modalités des paroles rapportées doivent être maîtrisées.

Rappelons cependant que, même si le dossier concerné est consacré à un point de langue, l'étude de la grammaire ne se limite pas au relevé et au classement des occurrences et ne doit pas faire abstraction des faits de sens.

Ainsi, dans un dossier²⁵ comprenant entre autres textes un extrait de *L'Histoire des Oracles* de Fontenelle, « La dent d'or », il est peu profitable de relever tous les présents et de signaler leur valeur (présent d'énonciation, de narration), si le candidat ne signale pas l'intérêt de cette variation, le rôle du présent de narration dans le récit, ponctué des interventions du narrateur au présent d'énonciation.

De même, le candidat doit maîtriser un certain nombre d'outils de l'analyse de textes : des notions telles que le point de vue, les différents types de narrateur, la focalisation par exemple doivent être connues et utilisées à bon escient.

Analyse du vers et du style

On regrette par ailleurs de grandes approximations dans l'analyse du vers : certains candidats peinent à compter le nombre de syllabes, ce qui les conduit à formuler des remarques peu sensées. Se préparer à l'épreuve, c'est donc aussi vérifier qu'on maîtrise ces notions de base.

Ainsi, analysant (mal) le sonnet de Saint-Amant, « Le Fumeur », une candidate croit trouver une confirmation de la paresse affichée du poète dans le fait que le vers « Là, sans me soucier des guerres d'Italie » ne compterait que onze syllabes. Sur le même groupement, une candidate sut au contraire analyser le rythme des vers et montrer comment il soulignait la langueur qu'affiche le poète.

Par ailleurs, la connaissance des figures de style est utile pour analyser les textes, mais il faut surtout savoir montrer comment elles sont au service du sens. Il est peu utile de relever antithèses, oxymores, métaphores et hyperboles si on se borne à la constatation que ces

²⁵ *Français 4^e*, Hatier 2007.

figures existent dans le texte.

Prenons l'exemple d'un dossier²⁶ sur la poésie en classe de 5^e, portant justement sur deux figures de style, la comparaison et la métaphore : il proposait entre autres des poèmes de Norge et de Péret. L'appareil didactique présentant une leçon sur la comparaison et la métaphore, le candidat put croire que le but était atteint s'il relevait les différentes comparaisons et métaphores, fort nombreuses dans les trois poèmes. Or tout l'intérêt était de voir l'usage de ces deux figures de style dans la poésie surréaliste de Péret, et non de constater simplement qu'elles intervenaient dans tous les vers. Le sens premier posant problème, il était particulier intéressant de s'attacher aux effets produits par ces étranges métaphores et à la construction progressive d'un sens.

Conclusion

Nous espérons avoir donné, au fil de ces pages, un aperçu de la session 2010 : si les erreurs sur la méthode persistent et si les connaissances sont encore parfois trop approximatives, le jury a eu le plaisir d'assister à des prestations tout à fait réussies.

Nous souhaitons que les futurs candidats trouvent dans le présent rapport des réponses aux questions qui surgissent au cours de la préparation à l'oral.

Nous avons tenté de définir le plus clairement possible les contours d'une épreuve qui exige une préparation tant au niveau des contenus que des savoir-faire.

Il est ainsi indispensable d'acquérir :

- la maîtrise des programmes de collèges et de lycée,
- la connaissance des œuvres majeures de la littérature française.

Il faut aussi s'entraîner à construire une réflexion sur un dossier comportant des textes littéraires et un appareil didactique. Ceci implique de savoir :

- analyser un texte littéraire,
- porter un regard critique sur des propositions didactiques,
- proposer une réflexion ordonnée en fonction d'une problématique dont découle un plan tenant compte des enjeux littéraires du dossier.

Enfin, nous remercions encore une fois les membres du jury qui ont nourri ce rapport de leurs utiles remarques.

²⁶ *Français 4^e*, Nathan 2002.