



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 2009

CAPES

LETTRES MODERNES

Concours interne et Caer

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

Bureau DGRH D3

**Le Ministre de l'éducation nationale**

- Vu l'arrêté du 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 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 12 juin 2008 autorisant au titre de l'année 2009 l'ouverture du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),
- Vu l'arrêté du 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- Vu l'arrêté du 22 septembre 2008 modifiant l'arrêté du 30 juin 2008 désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2009,
- 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 2009 :

**Président.**

M Paul RAUCY

Inspecteur général de l'éducation nationale.

Académie DE PARIS

**Vice-président(s).**

Mme Claude CARPENTIER

Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE LILLE

M Gérard LANGLADE

Professeur des universités

Académie DE TOULOUSE

**Secrétaire général adjoint.**

M Vincent TULEU

Professeur agrégé

Académie DE PARIS

**Membres du jury**

Mme Anne AUTIQUET

Professeur agrégé

Académie DE PARIS

Mme Anne BORRAT Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
Mme Marie-Christine BRINDEJONC Professeur agrégé	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Claire CARRIERE Professeur certifié	Académie DE STRASBOURG
M Georges DRUMEAUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LA GUYANE
Mme Aline GEYSSANT Professeur agrégé	Académie D'AMIENS
M Noël GORGE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Claudine GRINSTEIN Professeur agrégé	Académie DE PARIS
Mme Joëlle GUILLOT Professeur agrégé	Académie DE VERSAILLES
M Julien HARANG Professeur agrégé	Académie DE CRETEIL
M Sébastien HEBERT Professeur certifié	Académie DE LILLE
M Jean-Pierre HOCQUELLET Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LIMOGES
Mme Josyane LANDRIEU Professeur agrégé	Académie DE MONTPELLIER
M Philippe LANÇON Professeur agrégé	Académie DE LILLE
Mme Isabelle LASFARGUE Professeur agrégé	Académie DE NANCY-METZ
M DENIS LEJAY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL

Mme Hélène LENTIEUL  
Professeur agrégé

Académie DE LILLE

M Patrick MEYER  
Professeur agrégé

Académie DE NANCY-METZ

M Yves MEYER  
Professeur agrégé

Académie DE BESANCON

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 DE LILLE

Mme Corinne VON KIMMEL-ZIMMERMANN  
Professeur agrégé

Académie DE LILLE

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

Académie DE NANCY-METZ

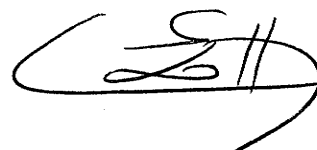
Mme Isabelle ZIMMERMANN  
Professeur agrégé

Académie DE RENNES

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le - 9 JAN, 2009

Le directeur général des ressources humaines



Thierry LE GOFF

## Présentation du rapport et des résultats

Le rapport de la session 2009 du CAPES interne et du CAER de Lettres modernes a pour but de rendre compte des principales difficultés rencontrées par les candidats à l'épreuve écrite et à l'épreuve orale du concours et, par la mise en évidence et l'analyse de ces défauts constatés, de faciliter la préparation de ceux qui se présenteront à la session suivante. Encore faut-il préciser que la lecture des rapports précédents permet de compléter cet examen des problèmes dont témoignent les copies et les prestations des candidats. La manière d'en rendre compte change certes selon les années, mais ce dont il s'agit au fond ne varie guère, pas plus que la définition des épreuves, ni les connaissances et les compétences qu'elles cherchent à évaluer. On attend toujours des candidats, dans ces concours internes, qu'ils fassent la preuve des connaissances et des qualités qui justifient leur accès au grade ou à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés, et il est normal que cette certification se marque par une certaine exigence dans le domaine disciplinaire qui est le leur.

Les deux épreuves, écrite et orale, sont de nature didactique : il faut entendre par là qu'elles vérifient à la fois la maîtrise des savoirs et la capacité à projeter leur mise en œuvre dans une perspective d'enseignement pour un niveau précisément défini, soit pour composer et justifier un projet de séquence – à l'écrit –, soit pour analyser de manière rigoureuse et commenter – à l'oral – un dossier de documents accompagnés d'un appareil didactique. Un lien étroit est ainsi établi entre les connaissances principalement littéraires et grammaticales qui constituent la discipline et la maîtrise des programmes des classes des lycées et collèges, des objets d'étude, des progressions, des modalités d'apprentissage et d'exercice qu'ils définissent. Cette unité dynamique des savoirs et de leur adaptation à tel ou tel niveau d'enseignement fait à la fois la difficulté des épreuves et leur intérêt. Elle permet certes aux candidats de faire fond, pour partie, sur leur expérience d'enseignement, mais les oblige aussi – elle les oblige d'abord – à saisir quelles sont les connaissances qui sont en jeu et à orienter leurs analyses en fonction de l'intérêt littéraire et linguistique des textes qui leur sont proposés. Il ne saurait pas plus y avoir de bonne didactique mal assurée de ses contenus disciplinaires qu'il ne saurait y avoir d'enseignement efficace sans maîtrise des connaissances qui en sont l'objet. La didactique comporte ces connaissances, elle est, dans le cadre de ces concours du moins, didactique d'une discipline et cette double contrainte de savoir et d'enseignement rend nécessaire une problématisation nette et concrète à la fois des travaux, à l'écrit comme à l'oral. Se demander comment on peut enseigner et faire comprendre aux élèves ce qui est au programme de la classe – ce qui suppose bien sûr qu'on maîtrise les savoirs nécessaires bien au-delà du niveau de la classe en question – et se demander selon quel mouvement et avec quelle cohérence on peut l'organiser, c'est après tout ce qu'on attend d'un bon professeur dans la préparation de ses cours : et c'est bien cela qui est en jeu dans ces épreuves.

Le sujet de l'épreuve écrite portait cette année sur l'étude du théâtre en classe de seconde, et plus particulièrement sur la farce. Il pouvait donner lieu à des propositions de séquences d'enseignement très diverses, mais il supposait avant toute chose que les candidats comprennent que l'unité du groupement et les possibilités de traitement qu'il ouvrait tenaient à ce genre de la farce, à ses caractéristiques, à ses effets et à ses enjeux ; ce n'a pas toujours été le cas. L'un des textes en particulier, celui de Boileau, pouvait permettre d'orienter la réflexion sur la question de la valeur de la farce, de sa dignité ou de son indignité littéraire : il a malheureusement fait l'objet, dans de nombreuses copies, de contresens qu'on ne s'explique

guère que par une lecture pour le moins inattentive. Le rapport insiste sur la nécessité d'une étude approfondie, et d'une composition qui témoigne d'une véritable interprétation des textes, laquelle fonde le projet d'enseignement et en détermine la progression et les modalités. Les candidats trouveront dans ce rapport des conseils et une proposition de traitement du sujet – plusieurs pistes parfois pour telle ou telle séance –, mais l'auteur a surtout voulu, tout en pointant les manques ou les problèmes de méthode les plus fréquents, rendre compte d'une démarche intellectuelle et accompagner en quelque sorte le mouvement par lequel on pouvait conduire un développement cohérent et complet.

Le rapport d'oral, quant à lui, souligne entre autres choses la permanence de difficultés liées au plan de l'exposé, et rappelle que le libellé du sujet remis au candidat avec le dossier ne propose pas de plan tout fait, puisque aussi bien l'exercice suppose que soient prises en compte, d'un seul tenant si l'on peut dire, l'analyse des textes et des images et leur confrontation avec l'appareil didactique. Le candidat doit examiner dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints étant donnés les choix qui sont faits, pour les documents proposés et pour les questions, notes et exercices qui les accompagnent. L'organisation de l'exposé ne peut donc se déduire que du dossier lui-même, et résulter d'une problématisation singulière, adaptée à ce qui fait l'intérêt spécifique des documents et interrogeant la pertinence des orientations dont témoigne l'appareil didactique, pertinence par rapport aux textes et pertinence par rapport aux objectifs et finalités de l'enseignement de la discipline pour un niveau donné. Les candidats ont besoin pour cette épreuve de mobiliser toutes les ressources de leur culture et de leur intelligence, y compris leur esprit critique, et ce serait une erreur que de la considérer comme un exercice formel ; là encore, les connaissances littéraires et grammaticales sont fondamentales et la dimension disciplinaire du travail primordiale.

Une fois rappelés ces éléments concernant le fonctionnement et l'esprit des épreuves, il n'est pas inutile sans doute, pour l'information des candidats, de donner quelques chiffres. On avait cette année 104 postes mis au concours pour le CAPES interne et 120 propositions de contrats possibles pour le CAER. Tous les postes ont été pourvus au CAPES, et 111 candidats ont obtenu le CAER. Le nombre de postes est donc stable – pas de changement par rapport à l'an dernier pour le CAPES et 10 propositions de contrats supplémentaires au CAER. Le nombre de candidats est lui aussi relativement stable, de même que la proportion des candidats inscrits qui se présentent à l'écrit. Sur les 1605 inscrits au CAPES, 1053 ont passé l'épreuve écrite et ont été déclarés non éliminés ; 241 ont été déclarés admissibles, dont 233 non éliminés – certains candidats admissibles s'étant révélés ne pas remplir les conditions nécessaires pour concourir. Pour le CAER, on a 886 inscrits, 716 non éliminés et 203 admissibles, dont 200 non éliminés.

La moyenne des candidats non éliminés à l'écrit est de 7,21 au CAER et de 6,99 au CAPES ; celle des admissibles de 9,43 au CAPES et de 9,38 au CAER. La barre d'admissibilité est la même pour les deux concours : 9 / 20. Elle a donc progressé d'un demi-point par rapport à l'an dernier, et la moyenne des candidats admissibles est en effet légèrement plus élevée cette année. Pour ce qui est de la seule épreuve orale, la moyenne des non éliminés est de 8,75 au CAER et de 8,53 au CAPES ; celle des admis se situe respectivement pour les deux concours à 10,77 et à 11,28. Pour ce qui est du total de l'admission, on a donc une moyenne des non éliminés à 9,38 au CAER et à 9,43 au CAPES, la moyenne des candidats reçus au CAPES s'élevant à 11,58 et celle des reçus au CAER à 10,91. La barre d'admission était cette année à 9,5 / 20 pour les deux concours. L'épreuve

orale reste déterminante et on a constaté cette année des écarts qui pouvaient être importants entre des notes d'écrit parfois très honorables et des prestations orales médiocres, voire manquées.

On ne saurait donc trop insister sur la nécessité d'une préparation complète au concours. La réussite est possible et les attentes du jury, telles que ce rapport les rappelle et les explique, n'ont rien qui doive effrayer et moins encore surprendre des candidats auxquels nous tenons à exprimer ici nos encouragements et que nous incitons en effet à consentir l'effort de lecture et d'entraînement aux épreuves qui leur permettra de concourir dans de bonnes conditions. La qualité de certaines prestations, à l'écrit comme à l'oral du CAPES interne et du CAER, est parfois remarquable, la moyenne des admis tout à fait convenable. Voilà qui nous persuade que le niveau des exigences du concours n'est pas hors de portée des candidats ; il est en outre conforme à ce qu'on peut attendre de professeurs certifiés de Lettres. Terminons en félicitant les lauréats de cette année, et en engageant tous ceux qui se présenteront l'an prochain à le faire avec confiance et détermination.

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 : 1.

### **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.



## Bilan de l'admissibilité

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 886

Nombre de candidats non éliminés : 716

Soit : 80.81 % 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 : 203

Soit : 28.35 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 07.21 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0007.21 )

Moyenne des candidats admissibles : 10.65 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0010.65 )

### Rappel

Nombre de postes : 120

Barre d'admissibilité : 09.00 / 20

(soit un total coefficienté de : 0009.00 )

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

## Bilan de l'admissibilité

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 1605

Nombre de candidats non éliminés : 1053

Soit : 65.61 % 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 : 241

Soit : 22.89 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 06.99 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0006.99 )

Moyenne des candidats admissibles : 11.26 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0011.26 )

### Rappel

Nombre de postes : 104

Barre d'admissibilité : 09.00 / 20

(soit un total coefficienté de : 0009.00 )

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

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

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02	D' AIX-MARSEILLE	44	34	10
A03	DE BESANCON	17	15	6
A04	DE BORDEAUX	36	31	7
A05	DE CAEN	35	27	4
A06	DE CLERMONT-FERRAND	18	16	6
A07	DE DIJON	16	14	4
A08	DE GRENOBLE	54	46	9
A09	DE LILLE	77	62	8
A10	DE LYON	36	26	8
A11	DE MONTPELLIER	26	22	9
A12	DE NANCY-METZ	28	20	7
A13	DE POITIERS	19	14	6
A14	DE RENNES	76	68	17
A15	DE STRASBOURG	20	19	6
A16	DE TOULOUSE	38	31	18
A17	DE NANTES	79	64	17
A18	D' ORLEANS-TOURS	30	25	8
A19	DE REIMS	11	9	3
A20	D' AMIENS	24	20	4
A21	DE ROUEN	23	20	6
A22	DE LIMOGES	5	4	2
A23	DE NICE	14	10	4
A27	DE CORSE	1	1	0
A28	DE LA REUNION	5	5	0
A31	DE LA MARTINIQUE	8	6	0
A32	DE LA GUADELOUPE	7	6	1
A33	DE LA GUYANE	6	1	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	11	10	2
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	7	7	0

**ADMISSIBILITE****Répartition par académies après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	115	94	30

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

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 D' AIX-MARSEILLE	101	62	11
A03 DE BESANCON	21	15	3
A04 DE BORDEAUX	76	51	16
A05 DE CAEN	19	11	4
A06 DE CLERMONT-FERRAND	30	23	4
A07 DE DIJON	24	19	3
A08 DE GRENOBLE	75	46	15
A09 DE LILLE	66	43	10
A10 DE LYON	48	27	10
A11 DE MONTPELLIER	53	32	9
A12 DE NANCY-METZ	71	48	16
A13 DE POITIERS	30	23	4
A14 DE RENNES	61	43	6
A15 DE STRASBOURG	37	27	6
A16 DE TOULOUSE	61	45	13
A17 DE NANTES	53	34	11
A18 D' ORLEANS-TOURS	44	24	6
A19 DE REIMS	13	7	2
A20 D' AMIENS	22	18	2
A21 DE ROUEN	42	20	3
A22 DE LIMOGES	14	10	4
A23 DE NICE	62	45	13
A27 DE CORSE	14	8	0
A28 DE LA REUNION	63	38	6
A31 DE LA MARTINIQUE	57	42	3
A32 DE LA GUADELOUPE	78	63	5
A33 DE LA GUYANE	50	38	3
A40 DE LA NOUVELLE CALEDONIE	21	18	4
A41 DE LA POLYNESIE FRANCAISE	19	15	1

**ADMISSIBILITE****Répartition par académies après barre****Concours EBI CAPES INTERNE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

Académie		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A43	DE MAYOTTE	9	8	3
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	271	168	45

## Bilan de l'admission

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 203  
Nombre de candidats non éliminés : 200 Soit : 98.52 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 111 Soit : 55.50 % des non éliminés.  
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0  
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 09.38 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~28.14 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 10.91 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~32.74 )  
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée : )  
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée : )

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

Moyenne des candidats non éliminés : 08.75 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~7.50 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 10.77 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~21.55 )  
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée : )  
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée : )

### Rappel

Nombre de postes : 120  
Barre de la liste principale : 09.50 / 20 (soit en total coefficienté : 28.50 )  
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée : )

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

## Bilan de l'admission

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 241  
Nombre de candidats non éliminés : 233 Soit : 96.68 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 104 Soit : 44.64 % des non éliminés.  
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0  
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 09.43 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~28.30 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.58 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~34.73 )  
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée : )  
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée : )

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

Moyenne des candidats non éliminés : 08.53 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~7.06 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.28 / 20 (soit en moyenne coefficientée ~~00~~22.57 )  
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair / 20 (soit en moyenne coefficientée : )  
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée : )

### Rappel

Nombre de postes : 104  
Barre de la liste principale : 09.50 / 20 (soit en total coefficienté : 0028.50 )  
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée : )

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



**ADMISSION****Répartition par académies après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	10	10	7
A03	DE BESANCON	6	6	1
A04	DE BORDEAUX	7	7	2
A05	DE CAEN	4	4	2
A06	DE CLERMONT-FERRAND	6	6	4
A07	DE DIJON	4	4	1
A08	DE GRENOBLE	9	9	5
A09	DE LILLE	8	8	4
A10	DE LYON	8	8	5
A11	DE MONTPELLIER	9	9	7
A12	DE NANCY-METZ	7	6	4
A13	DE POITIERS	6	5	5
A14	DE RENNES	17	17	11
A15	DE STRASBOURG	6	6	2
A16	DE TOULOUSE	18	18	8
A17	DE NANTES	17	17	8
A18	D' ORLEANS-TOURS	8	8	6
A19	DE REIMS	3	3	1
A20	D' AMIENS	4	4	2
A21	DE ROUEN	6	6	4
A22	DE LIMOGES	2	2	2
A23	DE NICE	4	3	3
A32	DE LA GUADELOUPE	1	1	1
A33	DE LA GUYANE	1	1	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	2	2	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	30	30	15

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

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Académie		Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	D' AIX-MARSEILLE	11	11	6
A03	DE BESANCON	3	3	1
A04	DE BORDEAUX	16	15	5
A05	DE CAEN	4	4	2
A06	DE CLERMONT-FERRAND	4	4	2
A07	DE DIJON	3	3	1
A08	DE GRENOBLE	15	13	8
A09	DE LILLE	10	10	2
A10	DE LYON	10	10	7
A11	DE MONTPELLIER	9	9	4
A12	DE NANCY-METZ	16	15	5
A13	DE POITIERS	4	4	0
A14	DE RENNES	6	6	3
A15	DE STRASBOURG	6	6	2
A16	DE TOULOUSE	13	13	6
A17	DE NANTES	11	9	3
A18	D' ORLEANS-TOURS	6	6	4
A19	DE REIMS	2	2	1
A20	D' AMIENS	2	2	2
A21	DE ROUEN	3	3	0
A22	DE LIMOGES	4	3	1
A23	DE NICE	13	13	6
A28	DE LA REUNION	6	6	2
A31	DE LA MARTINIQUE	3	3	2
A32	DE LA GUADELOUPE	5	5	1
A33	DE LA GUYANE	3	3	1
A40	DE LA NOUVELLE CALEDONIE	4	4	0
A41	DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	1	0
A43	DE MAYOTTE	3	3	2

**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	45	44	25

SESSION 2009

---

**CONCOURS INTERNE  
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS  
ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION**

Section : LETTRES MODERNES

ÉPREUVE DE DIDACTIQUE

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

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

## CORPUS

- Molière, *Les Fourberies de Scapin*, Acte III, Scène 13, (1671)
- N. Boileau, *Art poétique*, chant III, v. 391-404 et 421-428, (1674)
- A. Jarry, *Ubu Roi*, Acte III, Scène 8, (1896)
- S. Beckett, *Fin de partie*, (1957)
- E. Ionesco, *Le Roi se meurt*, (1962)
- J. Ensor, *La Mort et les masques*, 1897, huile sur toile 78,5 X 100 cm, Liège, Musée d'Art Moderne et d'Art Contemporain de la ville de Liège.

TEXTE 1 :

**SCÈNE DERNIÈRE**  
**SCAPIN, CARLE, GÉRONTE, ARGANTE, ETC.**

**SCAPIN**, *apporté par deux hommes et la tête entourée de linges, comme s'il avait été bien blessé.* – Ahi, ahi, Messieurs, vous me voyez... ahi, vous me voyez dans un étrange état. Ahi. Je n'ai pas voulu mourir sans venir demander pardon à toutes les personnes que je puis avoir offensées. Ahi. Oui, Messieurs, avant que de rendre le dernier soupir, je vous conjure de tout mon cœur de vouloir me pardonner tout ce que je puis vous avoir fait, et principalement le seigneur Argante, et le seigneur Géronte. Ahi.

**ARGANTE.** – Pour moi, je te pardonne ; va, meurs en repos.

**SCAPIN.** – C'est vous, Monsieur, que j'ai le plus offensé, par les coups de bâton que...

**GÉRONTE.** – Ne parle point davantage, je te pardonne aussi.

**SCAPIN.** – Ç'a été une témérité bien grande à moi, que les coups de bâton que je...

**GÉRONTE.** – Laissons cela.

**SCAPIN.** – J'ai, en mourant, une douleur inconcevable des coups de bâton que...

**GÉRONTE.** – Mon Dieu ! tais-toi.

**SCAPIN.** – Les malheureux coups de bâton que je vous...

**GÉRONTE.** – Tais-toi, te dis-je, j'oublie tout.

**SCAPIN.** – Hélas ! quelle bonté ! Mais est-ce de bon cœur, Monsieur, que vous me pardonnez ces coups de bâton que...

**GÉRONTE.** – Eh ! oui. Ne parlons plus de rien ; je te pardonne tout, voilà qui est fait.

**SCAPIN.** – Ah ! Monsieur, je me sens tout soulagé depuis cette parole.

**GÉRONTE.** – Oui ; mais je te pardonne à la charge que tu mourras.

**SCAPIN.** – Comment, Monsieur ?

**GÉRONTE.** – Je me dédis de ma parole, si tu réchappes.

**SCAPIN.** – Ahi, ahi. Voilà mes faiblesses qui me reprennent.

**ARGANTE.** – Seigneur Géronte, en faveur de notre joie, il faut lui pardonner sans condition.

**GÉRONTE.** – Soit.

**ARGANTE.** – Allons souper ensemble, pour mieux goûter notre plaisir.

**SCAPIN.** – Et moi, qu'on me porte au bout de la table, en attendant que je meure.

Molière, *Les Fourberies de Scapin*, Acte III, Scène 13.

TEXTE 2 :

Étudiez la cour et connaissez la ville ;  
L'une et l'autre est toujours en modèles fertile.  
C'est par là que Molière, illustrant ses écrits,  
Peut-être de son art eût remporté le prix,  
Si, moins ami du peuple, en ses doctes peintures,  
Il n'eût point fait souvent grimacer ses figures,  
Quitté, pour le bouffon, l'agréable et le fin,  
Et sans honte à Térence allié Tabarin.  
Dans ce sac ridicule où Scapin s'enveloppe,  
Je ne reconnais plus l'auteur du Misanthrope.  
Le comique, ennemi des soupirs et des pleurs,  
N'admet point en ses vers de tragiques douleurs ;  
Mais son emploi n'est pas d'aller, dans une place,  
De mots sales et bas charmer la populace.  
[...]  
J'aime sur le théâtre un agréable auteur  
Qui, sans se diffamer aux yeux du spectateur,  
Plaît par la raison seule, et jamais ne la choque.  
Mais pour un faux plaisant, à grossière équivoque,  
Qui, pour me divertir, n'a que la saleté,  
Qu'il s'en aille, s'il veut, sur deux tréteaux monté,  
Amusant le pont Neuf de ses sornettes fades,  
Aux laquais assemblés jouer ses mascarades.

Nicolas Boileau, *Art poétique*, chant III, v. 391-404 et 421-428.

TEXTE 3 :

### Scène VIII

*Le camp sous Varsovie*

**SOLDATS ET PALOTINS.** – Vive la Pologne ! Vive le Père Ubu !

**PÈRE UBU.** – Ah ! Mère Ubu, donne-moi ma cuirasse et mon petit bout de bois. Je vais être bientôt tellement chargé que je ne saurais marcher si j'étais poursuivi.

**MÈRE UBU.** – Fi, le lâche.

**PÈRE UBU.** – Ah ! voilà le sabre à merdre qui se sauve et le croc à finances qui ne tient pas !!! Je n'en finirai jamais, et les Russes avancent et vont me tuer.

**UN SOLDAT.** – Seigneur Ubu, voilà le ciseau à oneilles qui tombe.

**PÈRE UBU.** – Ji tou tue au moyen du croc à merdre et du couteau à figure.

**MÈRE UBU.** – Comme il est beau avec son casque et sa cuirasse, on dirait une citrouille armée.

**PÈRE UBU.** – Ah ! maintenant je vais monter à cheval. Amenez, messieurs, le cheval à phynances.

**MÈRE UBU.** – Père Ubu, ton cheval ne saurait plus te porter, il n'a rien mangé depuis cinq jours et est presque mort.

**PÈRE UBU.** – Elle est bonne celle-là ! On me fait payer 12 sous par jour pour cette rosse et elle ne me peut porter. Vous vous fichez, corne d'Ubu, ou bien si vous me volez ? (*La Mère Ubu rougit et baisse les yeux.*) Alors, que l'on m'apporte une autre bête, mais je n'irai pas à pied, cornegidouille !

*On amène un énorme cheval.*

**PÈRE UBU.** – Je vais monter dessus. Oh ! assis plutôt ! car je vais tomber. (*Le cheval part.*) Ah ! arrêtez ma bête. Grand Dieu, je vais tomber et être mort !!!

**MÈRE UBU.** – Il est vraiment imbécile. Ah ! le voilà relevé. Mais il est tombé par terre.

**PÈRE UBU.** – Corne physique, je suis à moitié mort ! Mais c'est égal, je pars en guerre et je tuerais tout le monde. Gare à qui ne marchera pas droit. Ji lon mets dans ma poche avec torsion du nez et des dents et extraction de la langue.

**MÈRE UBU.** – Bonne chance, monsieur Ubu.

**PÈRE UBU.** – J'oubliais de te dire que je te confie la régence. Mais j'ai sur moi le livre des finances, tant pis pour toi si tu me voles. Je te laisse pour t'aider le Palotin Giron. Adieu, Mère Ubu.

**MÈRE UBU.** – Adieu, Père Ubu. Tue bien le czar.

**PÈRE UBU.** – Pour sûr. Torsion du nez et des dents, extraction de la langue et enfoncement du petit bout de bois dans les oneilles.

*L'armée s'éloigne au bruit des fanfares.*

**MÈRE UBU, seule.** – Maintenant, que ce gros pantin est parti, tâchons de faire nos affaires, tuer Bougrebas et nous emparer du trésor.

Alfred Jarry, *Ubu Roi*, Acte III, scène 8.



TEXTE 4 :

**CLOV.** – Pourquoi cette comédie, tous les jours ?

**HAMM.** – La routine. On ne sait jamais. (*Un temps.*) Cette nuit j'ai vu dans ma poitrine. Il y avait un gros bobo.

**CLOV.** – Tu as vu ton cœur.

**HAMM.** – Non, c'était vivant. (*Un temps. Avec angoisse.*) Clov !

**CLOV.** – Oui.

**HAMM.** – Qu'est-ce qui se passe ?

**CLOV.** – Quelque chose suit son cours.

*Un temps.*

**HAMM.** – Clov !

**CLOV** (*agacé*). – Qu'est-ce que c'est ?

**HAMM.** – On n'est pas en train de... de... signifier quelque chose ?

**CLOV.** – Signifier ? Nous, signifier ! (*Rire bref.*) Ah elle est bonne !

**HAMM.** – Je me demande. (*Un temps.*) Une intelligence, revenue sur terre, ne serait-elle pas tentée de se faire des idées, à force de nous observer ? (*Prenant la voix de l'intelligence.*) Ah, bon, je vois ce que c'est, oui, je vois ce qu'ils font ! (*Clov sursaute, lâche la lunette et commence à se gratter le bas-ventre des deux mains. Voix normale.*) Et même sans aller jusque-là, nous-mêmes... (*avec émotion*) ... nous-mêmes... par moments... (*Véhément.*) Dire que tout cela n'aura peut-être pas été pour rien !

**CLOV** (*avec angoisse, se grattant*). – J'ai une puce !

**HAMM.** – Une puce ! Il y a encore des puces ?

**CLOV** (*se grattant*). – A moins que ce ne soit un morpion.

**HAMM** (*très inquiet*). – Mais à partir de là l'humanité pourrait se reconstituer ! Attrape-la, pour l'amour du ciel !

**CLOV.** – Je vais chercher la poudre.

*Il sort.*

**HAMM.** – Une puce ! C'est épouvantable ! Quelle journée !

*Entre Clov, un carton verseur à la main.*

**CLOV.** – Je suis de retour, avec l'insecticide.

**HAMM.** – Flanque-lui en plein la lampe !

*Clov dégage sa chemise du pantalon, déboutonne le haut de celui-ci, l'écarte de son ventre et verse la poudre dans le trou. Il se penche, regarde, attend, tressaille, reverse frénétiquement de la poudre, se penche, regarde, attend.*

**CLOV.** – La vache !

**HAMM.** – Tu l'as eue ?

**CLOV.** – On dirait. (*Il lâche le carton et arrange ses vêtements.*) A moins qu'elle ne se tienne coïte.

**HAMM.** – Coïte ! Coïte tu veux dire. A moins qu'elle ne se tienne coïte.

**CLOV.** – Ah ! On dit coïte ? On ne dit pas coïte ?

**HAMM.** – Mais voyons ! Si elle se tenait coïte nous serions baisés.

*Un temps.*

**CLOV.** – Et ce pipi ?

**HAMM.** – Ça se fait.

**CLOV.** – Ah ça c'est bien, ça c'est bien.

Samuel Beckett, *Fin de partie*.

TEXTE 5 :

**LE ROI.** – Le peuple est-il au courant ? L’avez-vous averti ? Je veux que tout le monde sache que le Roi va mourir. (*Il se précipite vers la fenêtre, l’ouvre dans un grand effort car il boite un peu plus.*) Braves gens, je vais mourir. Écoutez-moi, votre Roi va mourir.

**MARGUERITE, au Médecin.** – Il ne faut pas qu’on entende. Empêchez-le de crier.

**LE ROI.** – Ne touchez pas au Roi. Je veux que tout le monde sache que je vais mourir.

*Il crie.*

**LE MÉDECIN.** – C’est un scandale.

**LE ROI.** – Peuple, je dois mourir.

**MARGUERITE.** – Ce n’est plus un roi, c’est un porc qu’on égorge.

**MARIE.** – Ce n’est qu’un roi, ce n’est qu’un homme.

**LE MÉDECIN.** – Majesté, songez à la mort de Louis XIV, à celle de Philippe II, à celle de Charles Quint qui a dormi vingt ans dans son cercueil. Le devoir de Votre Majesté est de mourir dignement.

**LE ROI.** – Mourir dignement ? (*A la fenêtre.*) Au secours ! Votre Roi va mourir.

**MARIE.** – Pauvre Roi, mon pauvre Roi.

**JULIETTE.** – Cela ne sert à rien de crier.

*On entend un faible écho dans le lointain : « Le Roi va mourir ! »*

**LE ROI.** – Vous entendez ?

**MARIE.** – Moi j’entends, j’entends.

**LE ROI.** – On me répond, on va peut-être me sauver.

**JULIETTE.** – Il n’y a personne.

*On entend l’écho : « Au secours ! »*

**LE MÉDECIN.** – Ce n’est rien d’autre que l’écho qui répond avec retardement.

**MARGUERITE.** – Le retardement habituel dans ce royaume où tout fonctionne si mal.

**LE ROI, quittant la fenêtre.** – Ce n’est pas possible. (*Revenant à la fenêtre.*) J’ai peur. Ce n’est pas possible.

**MARGUERITE.** – Il s’imagine qu’il est le premier à mourir.

**MARIE.** – Tout le monde est le premier à mourir.

**MARGUERITE.** – C’est bien pénible.

**JULIETTE.** – Il pleure comme n’importe qui.

**MARGUERITE.** – Sa frayeur ne lui inspire que des banalités. J’espérais qu’il aurait eu de belles phrases exemplaires. (*Au Médecin.*) Je vous charge de la chronique. Nous lui prêterons les belles paroles des autres. Nous en inventerons au besoin.

**LE MÉDECIN.** – Nous lui prêterons des sentences édifiantes. (*A Marguerite.*) Nous soignerons sa légende. (*Au Roi.*) Nous soignerons votre légende, Majesté.

**LE ROI, à la fenêtre.** – Peuple, au secours... Peuple, au secours !

**MARGUERITE.** – Vas-tu finir, Majesté ? Tu te fatigues en vain.

**LE ROI, à la fenêtre.** – Qui veut me donner sa vie ? Qui veut donner sa vie au Roi, sa vie au bon Roi, sa vie au pauvre Roi ?

**MARGUERITE.** – Indécent !

**MARIE.** – Qu’il tente toutes ses chances, même les plus improbables.

**JULIETTE.** – Puisqu’il n’y a personne dans le pays.

*Elle sort.*

Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt.*



James Ensor, *La Mort et les masques*, 1897, huile sur toile, 78,5 X 100 cm, Liège, Musée d'Art Moderne et d'Art Contemporain de la ville de Liège.

## ÉPREUVE DE DIDACTIQUE

### Rapport présenté par Philippe LANÇON

Le libellé du sujet invitait cette année les candidats à mener une réflexion sur l'étude du théâtre en classe de seconde. Si, une fois encore, le jury a pu lire de bonnes voire de très bonnes copies, il est cependant indéniable que rares ont été les devoirs qui ont perçu que le sujet portait plus spécifiquement sur le genre théâtral de la farce. La présence de cette dernière n'a en effet souvent été relevée que dans une partie du dossier quand c'était la totalité du dossier qui invitait à questionner ce genre.

Par ailleurs, de trop nombreuses copies présentent encore des défauts de méthode qui les pénalisent.

Ce rapport s'emploiera donc à préciser les attentes légitimes du jury et à fournir aux futurs candidats l'exemple d'une démarche qui pouvait être adoptée, de la découverte du sujet proposé cette année à l'élaboration d'un projet de séquence. On rappellera également quelques principes méthodologiques importants, sur lesquels les rapports précédents ont déjà insisté de sorte que la lecture en est fortement recommandée pour qui veut réussir son épreuve de didactique.

#### **De l'analyse du corpus à la formulation de la problématique**

L'épreuve de didactique vérifie la maîtrise de connaissances littéraires, la capacité à analyser des textes mais aussi l'aptitude à mettre ces qualités au service de la transmission de ces savoirs savants à une classe d'un niveau donné, auquel correspondent des objectifs précis.

Par conséquent, s'appuyant sur le libellé du sujet, le candidat pouvait d'abord se demander ce qu'on est en droit d'attendre d'une étude du théâtre dans la classe indiquée. Le jury suppose, en effet, que ces attentes ne sont pas ignorées et qu'elles permettent ainsi d'ouvrir des pistes pour une première approche du corpus. Aussi recommandera-t-on, avec beaucoup d'insistance, la lecture attentive des programmes de français des classes du lycée<sup>1</sup> auxquels il faut ajouter, pour la préparation de l'épreuve de didactique, le volume, publié par le CNDP, correspondant à l'enseignement du français dans les classes de collège<sup>2</sup>. Ces ouvrages sont consultables en ligne sur le site du CNDP : [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)

---

<sup>1</sup> Français, classes de seconde et première - Littérature, classe terminale ; programmes et accompagnements, CNDP, 2008.

<sup>2</sup> Français, classes de 6<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup> 4<sup>ème</sup> 3<sup>ème</sup> ; programmes, CNDP, 2009.

Un travail sur le théâtre en classe de seconde prend appui sur ce que les élèves ont étudié durant leurs années de collège. On retiendra essentiellement la comédie et notamment Molière, mais aussi les textes de dérision critique, parmi lesquels on trouvera des farces comme la *Farce de Maître Pathelin* ou la *Farce du Cuvier*. En classe de seconde, il s'agit désormais d'approfondir la réflexion sur un genre et ses évolutions : la tragédie ou la comédie. On peut également inclure la farce parmi les genres dramatiques<sup>3</sup>. On étudie en outre, dans le cadre de cette classe, les registres comique et tragique en veillant à montrer que souvent ils ne peuvent être enfermés dans les limites d'un genre.

Le candidat approche donc le corpus armé de ces connaissances générales sur les programmes. Le registre comique offre une voie privilégiée pour aborder le dossier. En effet, tous les documents, de l'extrait de Molière à celui de Ionesco, présentent des aspects comiques, à l'exception de l'extrait de l'*Art poétique* de Boileau. Cependant, celui-ci fait porter sa réflexion sur le comique de Molière, opposant la grande comédie du *Misanthrope* et la farce des *Fourberies de Scapin*, valorisant la première, critiquant la seconde. De nombreux contresens ont été commis sur ce texte. Nous tenterons plus loin d'en analyser les raisons.

L'extrait de Boileau relève du registre polémique. L'auteur s'engage dans un débat sur le comique et condamne les formes de ce registre dont Molière a usé dans *Les Fourberies de Scapin*. Si Molière qualifiait cette pièce de comédie, il s'est inspiré, pour la composer, de *Phormion* de Térence mais aussi de *Gorgibus dans le sac*, comédie anonyme qu'il a jouée entre 1661 et 1663, puis de nouveau en 1664, et dont le canevas apparaît déjà dans certaines farces au Moyen Âge. Ainsi Gorgibus, comme Géronte dans la pièce de Molière, est fourré dans un sac et rossé de coups de bâton. *Les Fourberies de Scapin* de Molière associent donc l'univers de Térence à celui de Plaute. Boileau, qui ne goûte guère la pièce, écrit que c'est « Térence allié à Tabarin », personnage inventé par Antoine Girard qui, au début du 17<sup>e</sup> siècle, endossait ce rôle dans de courtes farces improvisées. *Ubu Roi* de Jarry est une pièce connue pour avoir fait scandale. Elle apparaît assez inclassable. Si Jarry la qualifiait de « drame », il entendait sans doute par « drame » une « pièce écrite pour le théâtre ». D'ailleurs, dans l'édition originale, seule une indication on ne peut plus générale apparaissait, celle de « livre ». Pourtant, on parle souvent de « farce bouffonne » au sujet d'*Ubu Roi*. Beckett et Ionesco sont spontanément rattachés au théâtre de l'absurde ou encore au théâtre de la dérision. Le candidat pouvait se rappeler peut-être que Ionesco attribuait l'appellation générique de « farce tragique » à certaines de ses pièces. C'est le cas des *Chaises*, mais pas de *Le Roi se meurt*. Cette dernière pièce ne comporte aucune indication de genre, pas plus que *Fin de partie* de Beckett. Le document iconographique proposé, une huile sur toile de James Ensor, *La Mort et les masques*, évoque l'univers du carnaval auquel Mikhaïl Bakhtine, par exemple, a pu relier la farce<sup>4</sup>. Michel Corvin, se référant aux travaux de ce dernier, écrit dans

---

<sup>3</sup> Français, classes de seconde et première - Littérature, classe terminale ; programmes et accompagnements, CNDP, 2008, p. 46.

<sup>4</sup> Mikhaïl Bakhtine, *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Éditions Gallimard, collection *tel*, 1970 pour la traduction française, p. 36 : « ce corps ouvert, non prêt (mourant-naissant-à naître) [...] est mêlé au monde, mêlé aux animaux, mêlé aux choses. Il est cosmique, il représente l'ensemble du monde matériel et corporel dans tous ses éléments. Dans cette tendance, le corps représente et incarne tout l'univers matériel et corporel, compris comme le bas absolu, comme un principe absorbant et donnant le jour, comme une tombe et un sein corporels [...]. Cette image du corps a été particulièrement

*Lire la comédie* : « la farce, c'est le monde renversé, la carnavalisation des valeurs »<sup>5</sup>. Enfin, Charles Mazouer écrit que la farce reflète « une vision du monde carnivalesque qui montre l'interdit, le bas, les violences et qui prend le parti d'en rire »<sup>6</sup>. Cette scène de carnaval représentée par Ensor pouvait donc également guider le candidat, au même titre que les extraits de Molière, Jarry, Boileau, voire Ionesco, vers la farce. En effet, si l'épreuve de didactique n'exige pas du candidat qu'il fasse preuve d'érudition, elle lui suppose une culture littéraire qu'il est judicieux de convoquer au moment de cerner les enjeux d'un sujet.

Récapitulons. Le dossier est composé d'extraits de pièces de théâtre qui comportent des éléments comiques, un comique souvent bas qui sert souvent à caractériser celui de la farce<sup>7</sup>. Mais, si ces extraits contiennent des éléments propres à la farce, ils appartiennent à des œuvres qui ne revendiquaient pas explicitement leur appartenance à ce genre et qui ne se laissent d'ailleurs pas aisément enfermer dans les limites d'un genre. Le texte de Boileau qui repose sur une hiérarchie des genres et des registres se distingue donc des autres documents qui paraissent lui apporter un démenti. Dans ce corpus, Boileau, bien malgré lui, se retrouvait un peu dans le rôle du Pédant, voire du « Pédant joué ». L'Histoire ne lui a en effet pas donné raison : on met encore régulièrement en scène *Les Fourberies de Scapin* ainsi que les premières pièces de Molière pour le plus grand plaisir du spectateur. Par ailleurs, et le corpus en fournissait l'illustration, se moquant bien des critiques de Boileau, des auteurs ont continué, jusqu'au 20<sup>e</sup> siècle, à utiliser les ressources de la farce. Enfin, *Ubu Roi* vient d'intégrer le répertoire de la Comédie-Française dans une mise en scène de Jean-Pierre Vincent.

Par conséquent, le corpus proposé questionne la notion de genre et, avec elle, celle de registre. Il suggère qu'on élabore une réflexion qui pourrait conduire peut-être à réhabiliter le genre de la farce et son comique, au moins à en approcher la complexité, à en dégager la profondeur, loin des idées reçues véhiculées par Boileau. On attendait donc du candidat qu'il propose une séquence didactique qui permette d'attirer l'attention des élèves de seconde sur le fait que les frontières et les définitions des genres ne sont peut-être pas aussi nettes qu'on pourrait le croire et parfois être tenté de l'enseigner.

Il semble cependant peu judicieux d'en faire l'objectif principal d'une séquence destinée à des lycéens de seconde. Il paraît plus pertinent d'aborder le corpus proposé par le registre. Il s'agit en effet d'une approche qui permet de s'appuyer sur les réactions des élèves. On peut supposer que confrontés aux documents du dossier, ils puissent se demander s'ils rient, s'ils ont envie de rire et de quelle nature est leur rire. En revanche, on peut raisonnablement douter qu'ils se posent spontanément la question du genre. L'approche par le comique fournit des éléments de réflexion sur le fait que les œuvres les plus intéressantes sont

---

développée dans les spectacles et fêtes populaire du Moyen Âge ; fête des sots, charivaris, carnivals, dans l'aspect populaire et public de la fête du Corps Dieu, dans les diableries-mystères, les soties et farces. »

<sup>5</sup> Michel Corvin, *Lire la comédie*, Dunod, 1994, p. 22.

<sup>6</sup> Charles Mazouer, *Farces du Grand Siècle*, Livre de Poche, 1992, p. 10.

<sup>7</sup> Charles Maurron écrit dans *Psychocritique du genre comique*, Corti, 1964, pp. 35-36 : la farce utilise un certain nombre de recettes comme des « personnages typiques, masques, grotesques, clowneries, mimiques, lazzi, grimaces, calembours, tout un gros comique de situation, de gestes et de mots, dans une tonalité copieusement scatologique ou obscène. Les sentiments sont élémentaires... »

souvent celles qui subvertissent les limites génériques et elle donne des repères dans l'histoire littéraire puisque l'exemple de la farce révèle que les auteurs de théâtre se sont progressivement émancipés par rapport au code générique.

Enfin, il faut aussi se pencher sur la cohérence thématique du corpus. Hormis l'extrait de Boileau, tous les documents réservent une place à la mort et donc aussi au corps souffrant ou criant : mort réelle évoquée dans les extraits de Ionesco et Beckett, mort simulée dans le texte de Molière ou le tableau d'Ensor, mort stylisée et ramenée à un vocable – « je suis à moitié mort » – dans l'extrait de Jarry, allégorie enfin chez Ensor.

Par conséquent, on peut proposer une réflexion qui mêlerait les caractéristiques de la farce (la farce comme genre), le comique de la farce (le registre) avec le matériau de la farce, ici relativement éloigné des stéréotypes du genre puisque les tromperies, les maris dupés et les coups de bâton cèdent la place au corps et à sa représentation comme support d'une mise en scène de questions liées à l'existence humaine. La farce interroge la condition humaine et aide le spectateur à la regarder, voire à l'assumer. Ceci explique alors peut-être en partie la pérennité d'éléments propres à la farce dans un théâtre comme le théâtre de l'absurde dont le corpus présente deux des plus illustres représentants.

La **problématique** pouvait être formulée de différentes manières suivant l'angle d'attaque que l'on privilégiait. Elle devait clairement fournir l'indication au correcteur que les enjeux du sujet ont été identifiés. Le jury a lu trop de problématiques générales qui révélaient surtout une incapacité à cerner les enjeux du dossier. Une introduction dans laquelle le candidat formule le projet d'étudier « le côté symbolique des pièces de théâtre modernes » laisse non seulement entendre que la farce n'a pas été repérée, mais aussi que les rapports entre le rire et la thématique existentielle ne seront pas abordés. En revanche un projet centré sur « les moyens mis en œuvre au théâtre, à travers le thème de la mort et du registre comique, pour faire émerger une réflexion sur l'homme et sa condition » est davantage riche de promesses, quoiqu'il néglige également de mentionner la farce.

Si on choisissait d'aborder le dossier par la diachronie, on pouvait se demander ce qui peut expliquer qu'un genre aussi décrié que la farce ait pu perdurer sans renoncer à ses caractéristiques.

Une entrée dans le corpus par la thématique et le genre pouvait donner lieu à la problématique suivante : en quoi les documents qui nous sont proposés révèlent-ils que, loin de pouvoir être enfermés dans les limites étroites d'une définition souvent péjorative, les auteurs de farces expriment des questions existentielles qui confèrent à la farce, sinon sa dignité, du moins sa légitimité théâtrale ?

En privilégiant une approche par le registre, on pouvait proposer des problématiques aussi simples que : de quelles manières le comique de farce permet-il d'interroger la condition humaine ? Ou encore : que fait entendre le rire de la farce qui le rende universel et éternel ?

Nous ajouterons que répondre à ces problématiques implique aussi que l'on prenne en considération la manière dont le théâtre donne à penser, à savoir en plaçant le corps au cœur du dispositif scénique.

### **Place de la séquence dans la progression annuelle**

Dans leur introduction, après avoir présenté le dossier, cerné ses enjeux et indiqué la problématique sur laquelle ils se proposent d'articuler leur séquence, les candidats se doivent d'exposer le parcours qu'ils adopteront et de le situer au sein d'une progression annuelle. Or, il n'est pas rare que ces deux dernières étapes soient oubliées. Nous insisterons sur la dernière d'entre elles.

La place de la séquence dans la progression annuelle n'est pas une indication superflue, ni même une précision qui relèverait d'une simple convention liée à l'exercice. La pertinence du projet tient aussi au fait qu'il soit intégré dans un projet plus général. Une progression annuelle n'aurait de progression que le nom si elle était le résultat d'une succession de séquences indépendantes les unes des autres.

Il ne s'agit pas, bien sûr, dans le cadre de la dissertation de didactique, de reproduire dans le détail le contenu d'une année scolaire de travail, mais il convient de mentionner à quel type de travail la séquence proposée succède, ses prolongements possibles et quand elle pourrait, approximativement, être réalisée avec les élèves. Or, quand les candidats manifestent ce souci, ils donnent souvent l'impression de s'acquitter d'une tâche sans peser les implications de leurs propos, sans manifester une exigence minimale de cohérence. En effet, on n'hésite pas à situer la séquence en début d'année scolaire de seconde et ensuite à proposer comme évaluation finale une dissertation complète sur un sujet parfois ardu, sinon sibyllin. Ou bien on imagine que les élèves seront aptes, dès le début de l'année de seconde, à lire *Voyage au bout de la nuit* en intégralité à l'issue de la séquence. Outre le fait que ce soit totalement irréaliste, l'absence de justification constitue un autre défaut trop souvent constaté. Qu'on envisage de prolonger la séquence par un travail sur Koltès ne peut pas convaincre le correcteur si on ne lui indique pas quelle pièce on souhaite faire lire aux élèves et pourquoi on la leur ferait lire. Sans doute pris par le temps, les candidats esquissent en fin de dissertation quelques pistes d'étude complémentaires. Si elles n'ont pas donné lieu à une réflexion préalable, il est préférable de les garder pour soi.

Le travail sur le corpus soumis à la réflexion des candidats cette année ne semble pas pouvoir être mené dès le début de l'année scolaire. On a souvent pu lire que, étant familiers de Molière, les élèves n'éprouveraient aucune difficulté à aborder les documents qui composent le corpus dès le premier trimestre. Certes, ils ont déjà étudié Molière et la comédie mais sont-ils prêts à appréhender Beckett ? Ne seront-ils pas déroutés par l'extrait d'*Ubu Roi* ? Ne doivent-ils pas avoir déjà réfléchi sur le comique et la comédie pour apprécier les reproches de Boileau ? Cette séquence serait sans doute plus appropriée pour une fin d'année de



seconde, non parce qu'elle conduirait à déconstruire ce qui aurait été préalablement enseigné sur la comédie, mais parce qu'elle permettrait, en engageant une réflexion sur les genres et les registres, de ménager une transition vers la classe de première qui place davantage la mixité des œuvres au cœur de ses objectifs. Ainsi, ce groupement de textes pourrait prendre appui sur l'étude d'une œuvre intégrale, une comédie plus classique, de Molière par exemple. La lecture cursive de *Le Roi se meurt* paraît un prolongement d'étude plus accessible que *En attendant Godot* de Beckett, souvent proposée.

### **Proposition d'une séquence détaillée**

#### **Séance 1 : entrée dans la séquence par le texte de Boileau**

L'extrait de Boileau servira de texte-support pour dégager les questions portant sur le corpus proposé. Il s'agit d'un texte très connu. Et pourtant, il a donné lieu, dans des proportions aussi importantes qu'inquiétantes, à de nombreux contresens. Il semble que les candidats se soient empressés de s'appuyer sur ce qu'ils savaient de Boileau – le doctrinaire des Anciens – pour se dispenser de lire attentivement les quelques vers de l'*Art poétique* qui figuraient dans le corpus. Ainsi, on a hâtivement affirmé que Boileau condamnait Molière et la comédie quand il vise seulement à en bannir la vulgarité. Une importance considérable a aussi été souvent accordée aux vers 11 et 12 censés dénoncer le mélange des registres (« Le comique ennemi des soupirs et des pleurs, / N'admet point en ses vers de tragiques douleurs »). Mais on a omis de lire les deux suivants qui précisent la pensée de l'auteur : si le comique doit chercher à faire rire, il ne doit pas le faire à n'importe quel prix. Dès lors, les candidats n'ont pas vu que Boileau blâmait seulement Molière pour avoir souvent eu recours à la farce et à son comique, ni que la principale cible de sa critique était la farce.

L'intérêt de l'extrait de cet *Art poétique* tient donc essentiellement à ce qu'il fournit des repères d'histoire littéraire sur la farce, ainsi que des éléments de définition.

Ainsi, Boileau reproche à Molière son inclination pour le comique de farce et oppose la réussite de ses grandes comédies à une pièce comme *Les Fourberies de Scapin* qu'il juge indigne de son talent : « Dans ce sac ridicule où Scapin s'enveloppe, / Je ne reconnais plus l'auteur du Misanthrope »<sup>8</sup>. Pour Boileau, qui, dans les vers précédant l'extrait, a évoqué la peinture de caractères que la comédie est censée proposer, Molière aurait pu exceller dans l'observation des mœurs s'il n'avait dévoyé, voire avili, ses qualités par son penchant pour la farce dont il rappelle les caractéristiques. Celles-ci sont ainsi fournies au lecteur pour tenir lieu de contre-modèle de ce à quoi doit se conformer la grande comédie.

L'enseignant peut alors puiser dans le texte de Boileau des indications qui vont lui permettre de situer le genre de la farce dans l'histoire du théâtre. Ainsi le vers 13 (« Mais son

---

<sup>8</sup> Il importait peu de se demander, comme de nombreux glossateurs l'ont fait par le passé, si Boileau oublie que c'est Géronte qui se trouve dans le sac. Cet extrait nous intéresse surtout parce qu'en blâmant la farce, il renseigne sur celle-ci.

emploi n'est pas d'aller dans une place ») rappelle que la farce était représentée sur la place publique, conditions de représentation qui étaient déjà celles de la comédie attique, puis, au Moyen Âge, celles des drames religieux qui pouvaient intégrer des intermèdes de farce. Par conséquent, le public de la farce est un public populaire, que Boileau nomme « populace » et qui peut être happé, dans la rue, par le spectacle de sa propre existence. Boileau oppose ce divertissement de « laquais » au divertissement de l'honnête homme à qui un « agréable auteur » donnerait à voir le spectacle de la bourgeoisie ou des courtisans. Le dispositif scénique était réduit, ainsi que le souligne le terme « tréteaux ». Notons que, à la fin du 17<sup>e</sup> siècle, ce substantif commence à se charger de la connotation péjorative qu'il aura au 18<sup>e</sup> siècle, notamment dans l'expression « monter sur les tréteaux » qui signifie « être un saltimbanque ». L'emploi du terme « mascarade », par Boileau, renvoie au fait que les comédiens étaient masqués. Ils portaient également des costumes grotesques, souvent obscènes. Dans la mesure où le spectacle était donné sur la place publique, le jeu des comédiens s'en ressentait : l'aspect visuel était très important et les mimiques devaient être outrancières. Boileau écrit de Molière qu'il a « fait grimacer ses figures ».

Enfin, les plaisanteries sexuelles n'étaient pas rares dans les farces qui représentaient des situations quotidiennes. Boileau songe à tout cela quand il parle de « grossière équivoque » et d'un divertissement qui repose sur « la saleté ». Le rire de la farce désigné par l'emploi substantivé de l'adjectif « bouffon », c'est un rire qui a renoncé à « l'agréable » et au « fin », un rire qui n'est pas « docte » et ne renverrait donc à rien d'autre qu'à la volonté d'amuser, peut-être même à ses dépens : le rire de la farce fait rire le public populaire de sa propre médiocrité. Il n'a pas l'ambition de servir la « raison » car il laisse surtout s'exprimer le corps et les bas instincts.

L'extrait de l'*Art poétique* fournit aussi des indications sur les comédiens qui ont accompagné le regain de vie et de popularité de la farce au début du 17<sup>e</sup> siècle. Boileau cite par exemple Tabarin dont les tréteaux, vers les années 1610-1630, étaient situés aussi bien Place Dauphine qu'au Pont-Neuf comme il le précise<sup>9</sup>.

Par conséquent, après avoir examiné cet extrait de l'*Art poétique* avec les élèves, l'enseignant aura établi que la farce est un genre théâtral qui a des racines très anciennes et aura commencé à le caractériser. Il aura également mis en évidence qu'il s'agit d'un genre dont ni la pratique, ni le succès ne se sont taris au 17<sup>e</sup> siècle quoi qu'en dise Boileau qui refuse à la farce la dignité qu'il accorde aux grands genres théâtraux comme la tragédie ou la comédie.

À ce moment de la séquence, la problématique, que nous ne rappellerons pas, peut être formulée avec les élèves.

---

<sup>9</sup> Pont-Neuf où on pouvait trouver un autre comédien : Grattelard.

## Séance 2 : lecture analytique du texte de Molière

L'extrait était connu. Le jury a parfois été surpris de lire que, étant situé à l'acte III, il figurait à peu près au milieu de la pièce ! Ce n'est pas exiger des candidats une culture encyclopédique que d'espérer qu'ils sachent que *Les Fourberies de Scapin*, pièce parmi les plus étudiées de Molière, comporte trois actes. Il faut prendre conscience que, dans un concours, certaines bévues laissent aux correcteurs une impression aussi négative que persistante.

Il s'agit donc du dénouement de la pièce. Scapin a été démasqué par les pères, Géronte et Argante. Ceux-ci sont furieux contre celui qui les a dupés et leur a soutiré de l'argent. Scapin, dont la liberté est en jeu, soi-disant mourant, arrive alors sur scène, porté par deux hommes.

Une dernière fois Scapin va tromper son monde et ainsi, triompher aux yeux du spectateur : c'est le « bout de la table » qu'il exige, c'est-à-dire la place du maître ou du metteur en scène. Trompeur, trompés, les éléments traditionnels de la farce sont donc présents dans cet extrait. Et l'occasion est belle de rappeler à des élèves que « farser », en ancien français, signifie « se moquer de, tromper ». Enfin, l'extrait comporte également des références à la fameuse scène 7 de l'acte II qui introduisait un accessoire-type de la farce : le bâton et les coups qu'il permet de donner. Ainsi, cette scène 13 de l'acte III conduit à compléter les connaissances des élèves sur les caractéristiques générales de la farce.

Un travail un peu plus approfondi peut succéder à cette première prise de contact avec le texte. Il consistera à étudier le comique de la scène.

C'est d'abord un comique dénué de subtilité langagière. On peut en effet observer un comique de répétition, lié au rappel des faits : « les coups de bâton que... ». Est ainsi accentué le caractère cuisant de l'outrage subi par Géronte, que Scapin lui inflige, en quelque sorte, une seconde fois, en public, en lui rappelant de manière insistante les coups qu'il lui a assésés. On repère également un comique de gestes. Ce sont eux qui accompagnent les gémissements de douleur de Scapin, ses mimiques qu'on imagine exagérées. L'étude de cet extrait introduit donc la dimension de la représentation théâtrale. On constate aussi la présence d'un comique de caractères véhiculé par Scapin évidemment, mais également par Géronte, décidément peu enclin à la générosité, avare même de son pardon auquel il donne un prix puisqu'il ne consent à l'accorder qu'en échange de la mort du domestique. Géronte est un personnage-type. Enfin, le rire naît aussi du caractère plaisant de l'ultime fourberie de Scapin qui consiste à simuler la mort, sur commande, en réponse aux réactions de Géronte.

L'analyse du texte peut alors être encore approfondie. Il s'agit désormais d'envisager si le rire de la farce, présent dans cet extrait, est purement gratuit ou s'il se fait l'écho de préoccupations plus subtiles.

On peut ainsi observer que, dans cet extrait, le thème de la mort est introduit sur un mode assez léger. Aucune anxiété en effet, mais c'est à un jeu avec la mort que le spectateur assiste. Scapin meurt et ressuscite à sa guise, selon son intérêt, au gré des menaces de

Géronte. Cela témoigne aussi d'une belle maîtrise : jouer avec la mort, c'est un peu l'appivoiser. Et d'ailleurs, la mort n'occupe pas longtemps le devant de la scène. À la faveur d'un dernier renversement de situation, elle va céder la place à l'appétit qui en triomphe. La pièce s'achève sur l'évocation d'un repas. La mort ne figurera pas au menu.

Il peut être judicieux de convoquer ici ses connaissances biographiques sur Molière. C'est lui qui jouait Scapin et il était malade de la tuberculose depuis 1667. *Les Fourberies de Scapin* ont été représentées en 1671. Molière est mort en 1673. Pour la première fois – les faits sont connus – il n'a sans doute pas été à la hauteur de son personnage. Cependant, pour Molière, jouer Scapin dans cette pièce qui, par bien des aspects, se rattache à la farce, c'est conjurer la mort en laissant éclater, comme dans ce dénouement au rythme très alerte, un rire euphorique.

Alors, certes la farce repose sur la tromperie, mais lorsqu'il s'agit de tromper la mort, elle affiche peut-être une ambition plus haute que le texte de Boileau ne le laisse penser.

### **Séance 3 : séance de langue (première proposition)**

Tout d'abord, nous rappellerons très brièvement ce qu'on entend par « séance de langue ». En effet, le rapport de jury de la session précédente en reprecise les aspects essentiels. Pourtant, quand elle n'est pas purement et simplement absente du devoir, la séance de langue se révèle souvent une séance de stylistique déguisée.

Au lycée, la séance de langue vise à consolider les acquis des élèves en ce qui concerne la maîtrise de la langue. Celle-ci repose sur l'assimilation de données grammaticales. Cela suppose que le candidat soit capable de manier précisément les notions qu'il est censé enseigner. Par ailleurs, l'étude de la langue ne se sépare pas « de sa mise en œuvre dans les discours, écrits ou oraux, textes d'écrivains ou textes des élèves »<sup>10</sup>. Par conséquent, la séance de langue ne doit pas donner l'impression d'être totalement indépendante comme cela se produit trop souvent. Elle doit s'intégrer dans la progression et la réflexion que le candidat propose au sein de sa dissertation. De plus, le jury a pu constater que la séance de langue constitue souvent un moyen facile pour le candidat de se dispenser d'analyser un des textes figurant dans le dossier. Elle ne saurait tenir lieu de cache-misère.

Dans le cadre de ce rapport, nous ne proposerons pas une mais trois séances de langue sur des textes différents dans la mesure où la séquence didactique qui est ici soumise à votre attention ne veut pas être présentée comme la seule envisageable.

Voici donc la première de ces séances de langue.

Elle porte sur le discours injonctif dans l'extrait des *Fourberies de Scapin*. L'injonction relève de la modalisation puisque l'énonciateur introduit dans son discours une nuance, plus ou moins fermement affirmée, de volonté. On peut montrer ici que l'injonction

---

<sup>10</sup> *Français, classes de seconde et première - Littérature, classe terminale ; programmes et accompagnements*, CNDP, 2008, p.84.

sert à exprimer l'ordre (« Ne parle point davantage ») mais aussi le conseil ou l'invitation (« Allons souper ensemble »).

On peut alors relever les moyens d'expression de l'ordre : l'impératif bien sûr, mais également le subjonctif aux personnes déficientes de l'impératif : « qu'on me porte au bout de la table », dit Scapin à la fin de la pièce. Des locutions modales servent aussi à exprimer l'ordre ou la nécessité : « il faut lui pardonner ».

On envisage ensuite les manières de renforcer l'expression de l'ordre : interjections (« Eh ! oui. Ne parlons plus de rien ») ; propositions incises (« Tais-toi, te dis-je »).

Enfin, cette séance fournit aussi l'occasion d'attirer l'attention des élèves sur l'intonation le plus souvent descendante de la phrase impérative. On peut donc réfléchir à la mise en œuvre d'une telle séance de langue. Celle-ci s'accompagnerait avec profit d'une mise en voix du texte de Molière. Les heures de modules en classe de seconde, qui ne s'effectuent pas avec une classe entière, se prêteraient bien à un tel travail.

Dans le prolongement de cette séance de langue sur l'injonction, on fera prendre conscience aux élèves qu'au théâtre, plus que dans tout autre genre littéraire, parler, c'est faire agir le destinataire.

Par ailleurs, cette séance peut compléter l'analyse de l'extrait de Molière ou la préparer dans la mesure où l'étude de l'expression de l'ordre montre comment l'ordre final lancé par Scapin (« qu'on me porte au bout de la table ») exprime le renversement de situation, la domination exercée désormais par Scapin. Cette domination était annoncée par les ordres que Géronte avaient adressés à Scapin. En effet, le supplier de se taire – « Mon Dieu ! tais-toi. » – c'était déjà, pour le vieillard, avouer implicitement son infériorité. Étudier l'expression de l'ordre ou du souhait met donc aussi en évidence le pouvoir de celui qui détient la parole et en use. Une analyse plus fine de l'ordre dans ce texte conduit à une réflexion sur la réalité de ce pouvoir.

#### **Séance 4 : lecture analytique du texte de Jarry**

*Ubu Roi* est une pièce inclassable, à moins qu'on ne la rattache à la parodie, notamment celle de *Macbeth* de Shakespeare. C'est aussi une pièce régressive qui renoue avec une certaine enfance du théâtre. On sait que Jarry a emprunté un matériau préexistant : un divertissement de lycéens portant le titre *Les Polonais* et représenté, par Jarry et ses amis, grâce à des marionnettes ou encore sous la forme d'un théâtre d'ombres. Dans *Ubu Roi*, la stylisation des personnages a conservé l'esprit du théâtre de marionnettes. On peut illustrer cette présentation de la pièce et du théâtre de Jarry en visualisant avec les élèves l'adaptation d'*Ubu Roi* que Jean-Christophe Averty a réalisée pour la télévision en 1965<sup>11</sup>. À la faveur de trucages électroniques auxquels leur obsolescence confère aujourd'hui un supplément de poésie, les personnages y apparaissent comme des marionnettes évoquant le théâtre de

---

<sup>11</sup> *Ubu Roi* de Jean-Christophe Averty d'après l'œuvre d'Alfred Jarry, INA, 1965.

Guignol. Les conditions de représentation qui ont été celles de la première de la pièce, rattachent également *Ubu Roi* au théâtre des tréteaux. Le chahut qui régnait au Théâtre de l'Œuvre le 9 décembre 1896 n'avait en effet rien à envier à celui de la place publique durant les représentations des farces au Moyen Âge.

D'ailleurs, *Ubu Roi* renoue avec l'esprit initial de la farce. L'énormité des situations et des gags, l'omniprésence de l'obscénité et de la scatologie y renvoient. On citera parmi les accessoires « le sabre à merdre », parmi les jurons préférés de Père Ubu « cornegidouille », juron qui évoque un des mets préférés du personnage : l'andouille faite de boyaux, à la forme si explicitement phallique. Père Ubu est aussi un personnage-type, à la psychologie sommaire que Mère Ubu elle-même qualifie de « pantin ». Il est peureux, grossier, avare et mesquin au point de se plaindre du coût de location de son cheval. En bon mari de farce, il est également dupé, volé par sa femme ainsi que la fin de l'extrait le laisse pressentir. Son entourage abuse également de sa bêtise comme l'épisode du cheval le révèle.

Le personnage de Père Ubu permet d'approfondir les caractéristiques de la farce. Ce personnage n'est qu'un être d'instinct qui ne connaît que l'instant. Il est confronté à des pulsions et ne réagit qu'à des pulsions. On aurait presque envie d'écrire qu'il « est agi » par des pulsions de violence ou de mort. « Torsion du nez et des dents, extraction de la langue et enfoncement du petit bout de bois dans les oneilles » constitue un avatar des menaces qu'il profère et répète sur un mode obsessionnel. À travers l'impulsif Ubu, c'est le corps qui parle.

Dans cet extrait, le rire fonctionne sur des gags sommaires tels que la chute de cheval, sur des déformations de langage, sur des contrastes visuels puisque le spectateur imagine et contemple successivement le gros Ubu sur un cheval étique puis sur un énorme cheval. La silhouette de Père Ubu s'avère elle-même improbable puisque Mère Ubu emploie à son sujet la périphrase « gros pantin » et le compare à « une citrouille armée ».

À ce moment du travail mené avec les élèves, on s'aperçoit qu'il est légitime de se demander si les réticences émises par Boileau sur le genre de la farce ne sont pas justifiées. La farce ne serait-elle qu'un amusement de cour de récréation, là où un « petit bout de bois » figure une épée ? Écrire et représenter une farce ne revient-il pas à se moquer littéralement du monde – et il peut être intéressant de s'interroger sur ce que peut recouvrir cette expression ?

Une analyse plus approfondie de l'extrait proposé doit alors permettre de préciser les enjeux du comique de farce. Père Ubu est un personnage qui :

- ne cesse de tomber et de se relever,
- s'affirme en même temps qu'il croule sous les objets grotesques,
- est inconséquent (il a peur et oublie aussitôt sa peur),
- cache sa peur derrière la violence, violence qui s'applique également au langage qu'il emploie (niveau de langage familier ; mots déformés),
- croit mourir et ressuscite comme par enchantement,

- peuple le monde de ses rêves de grandeur et d'expansion (« je pars en guerre et je tuerai tout monde »),
- plie le monde à sa fantaisie enfantine (invention langagière ; parole poétique qui commande au monde et à ses réalités : « Gare à qui ne marchera pas droit. J'i lon mets dans ma poche avec torsion du nez et des dents et extraction de la langue »).

Tout ceci n'est-il qu'incohérence et invraisemblance ou bien est-ce le reflet d'une humanité réduite à ses traits essentiels comme les peurs enfantines, les pulsions etc. ? Rappelons qu'en 1903, Alfred Jarry affirmait dans la revue *La Plume* : « la vérité bouffe est éternelle »<sup>12</sup>.

Un ultime approfondissement de l'analyse peut alors être mené avec les élèves. Il consiste à se demander quelle est la fonction de la bouffonnerie dans cet extrait. Ce théâtre qui exploite toutes les ressources de la farce sans craindre l'excès, voire en le cherchant, contribue à partager une angoisse avec le spectateur. Il suffit de se souvenir du malaise des spectateurs lors des premières représentations pour s'en convaincre. L'élève lui-même ne saura peut-être pas quelle attitude adopter face à un tel texte. L'approfondissement de l'analyse peut donc se fonder sur la réception du texte ou sur la réaction du spectateur qui se rend d'ordinaire au théâtre pour assister à un spectacle qu'il suppose intelligent, duquel il attend qu'il lui renvoie une certaine vision de l'homme. De même des élèves de seconde lisent de la littérature en croyant y trouver quelque chose de conforme à une certaine norme de bon goût, de surcroît quand la lecture s'effectue à l'invitation ou sur l'injonction du professeur.

De fait, deux aspects apparaissent ici comme choquants :

- la subversion des règles (absence totale de vraisemblance ; impossibilité d'adhérer à ce qu'on voit représenté),
- mais aussi le fait que Jarry soumet au regard du spectateur un condensé d'humanité affichant ses faiblesses et ses tares. Jarry écrivait dans *Questions de théâtre* : « il n'est pas étonnant que le public ait été stupéfait à la vue de son double ignoble, qui ne lui avait pas encore été entièrement présenté »<sup>13</sup>.

Mais la représentation théâtrale désamorce aussi l'angoisse en même temps qu'elle la libère. Ici, les peurs comme la mort deviennent un jeu. Ubu ne meurt pas vraiment, il dit qu'il meurt et le mot déréalise la mort et la tient à distance. « Je suis à moitié mort ! », s'exclame-t-il avant d'ajouter : « Mais c'est égal ». Il y a fort à parier que Père Ubu mette la mort dans sa poche dans le même geste qui consiste à y mettre celui « qui ne marchera pas droit ».

---

<sup>12</sup> Alfred Jarry, cité par Barbara Pascarel in *Barbara Pascarel commente Ubu roi -Ubu cocu -Ubu enchaîné - Ubu sur la Butte*, Foliothèque n°158, 2008, p. 157.

<sup>13</sup> Ibid., p. 108

## Séance de langue (deuxième proposition)

Nous ne livrerons, pour cette deuxième proposition de séance de langue, que des pistes de réflexion.

L'observation du langage employé par Père Ubu, qui manifeste un écart avec le langage ordinaire, peut inspirer une séance de langue. On travaillerait alors sur les niveaux de langage et l'oralité. On repérerait bien sûr le lexique familier ainsi que la manière qu'a Père Ubu de malmenager les mots (« merdre » ; « oneilles » ; « Ji lon mets... »). Mais on constaterait également que s'il arrive que la syntaxe soit fautive (« Vous vous fichez, corne d'Ubu, ou bien si vous me volez ? »), elle demeure le plus souvent correcte : « Je vais être bientôt tellement chargé que je ne saurais marcher... ». Ubu est donc capable de s'exprimer correctement et Jarry s'avère tout aussi capable de composer des dialogues dans un français académique. Il s'agit donc d'un choix concerté.

Dès lors, une réflexion pourrait être menée sur le fait que le niveau de langage adopté par les personnages et surtout le personnage principal de la pièce correspond au langage de la farce (niveau de langage familier, populaire, ordurier) qui répugne tant à Boileau. Mais on montrerait également que ce langage est le résultat d'un travail d'auteur qui confère au texte une dimension parodique et vise de surcroît à déranger le spectateur. Il conviendrait de s'interroger sur les raisons d'un tel objectif. Ainsi, l'étude de la langue ne se sépare ni de sa pratique puisqu'on fait prendre conscience aux élèves que le choix d'un langage particulier est effectué dans une situation de communication particulière, ni de l'analyse du texte puisqu'on constate que le choix de choquer le public est signifiant.

Comme la première séance de langue proposée, celle-ci peut succéder à la lecture analytique et hériter de ses acquis ou la précéder et favoriser le questionnement du texte.

Cette séance de langue conviendrait éventuellement à un public spécifique d'élèves, celui qui fréquente souvent les cours d'aide individualisée et se révèle souvent scandalisé lorsqu'il découvre un texte en apparence plus mal écrit que ses propres productions. On pourrait être tenté de leur faire récrire cet extrait en langage correct afin de mettre en confiance des élèves en difficulté qui auraient alors l'impression de faire mieux que l'auteur étudié. Ceci se heurte cependant à plusieurs objections. Non seulement, ce serait duper l'élève sur ses propres capacités, mais ce serait lui donner une image erronée de Jarry en le conduisant à procéder à l'embourgeoisement académique d'un texte qui vise à dynamiser cet académisme bourgeois. Un tel exercice n'est donc recevable par le jury que s'il s'accompagne d'un souci du candidat de justifier solidement les choix d'écriture de Jarry.

Pourquoi alors avoir livré ces propositions, si c'était pour les faire suivre de palinodies ? Il s'agit de comprendre que le jury préférera toujours lire une véritable réflexion sur les exploitations didactiques du corpus énoncées par le candidat que des développements exposant le contenu d'une séance sans fournir aucune justification. Rédiger une dissertation



de didactique consiste, comme pour toute dissertation qui se respecte, à adopter une démarche réflexive et problématique.

Dans l'extrait d'*Ubu Roi*, le roi chute. Il y a là une dimension carnavalesque évidente puisque la figure du pouvoir est dégradée. Cet aspect du texte de Jarry offre deux possibilités d'enchaînement avec la séance suivante : soit le document iconographique de James Ensor qui fait explicitement référence au carnaval, soit l'extrait de Ionesco dans lequel la dignité du monarque est mise à mal. Nous choisirons la reproduction du tableau d'Ensor dans la mesure où le texte de Samuel Beckett s'articule plus facilement sur l'extrait de Ionesco que sur le document iconographique.

### **Séance 5 : étude du document iconographique de James Ensor**

Un premier examen du document conduit à formuler les observations suivantes :

- le titre du tableau, *La Mort et les masques*, et l'apparence des personnages font référence à une scène macabre et carnavalesque dont la mort, descendue chez les vivants, est l'invitée principale.
- La mort occupe en effet le centre du tableau. Elle tient une bougie, qui se consume, dont la dimension symbolique est évidente (lumière vitale mais éphémère).
- La mort est également présente, mais de manière plus discrète, sous la forme d'une représentation allégorique. En effet, deux squelettes armés d'une faux planent dans les airs, dans un ciel azuré qu'un nuage, semblant émaner du manteau du personnage central, envahit.
- Les squelettes évoluant dans le ciel sont à la poursuite du passager d'une montgolfière. Celui-ci jette du lest pour leur échapper, mais est sur le point d'entrer dans le nuage blanc qui procède de la mort.

Ces observations étant effectuées, nous disposons d'une base un peu plus solide pour nous engager dans l'interprétation du document.

La présence de la mort, comme personnage et comme allégorie, nous conduit à la percevoir à la fois comme un personnage familier prenant place parmi les vivants et comme une présence lointaine, une simple idée.

D'autre part, la mort est entourée par les autres personnages qui paraissent hésiter entre la cajolerie et la grimace de dégoût. L'expression du masque des deux personnages qui, au premier plan, encadrent la mort paraît en effet caractériser ces deux attitudes. Mais aucun des personnages ne regarde la mort en face. Seul le spectateur a ce privilège. En fait, il n'a pas d'autre choix puisque le crâne lui fait face.

Procédons maintenant à d'autres observations. La répartition chromatique se révèle également intéressante. Le fait que le nuage blanc s'inscrive dans le prolongement du manteau blanc de la mort contribue à inscrire harmonieusement le squelette dans le tableau, d'autant plus que la couleur dominante des autres masques est le blanc. La mort se fond donc dans le décor. Le regard s'habitue à elle comme l'homme, peut être, se fait progressivement à sa présence ou à sa menace.

Cependant, sa présence est obsédante. Le spectateur qui contemple le tableau ne peut échapper à son regard. De plus, la couleur blanche qui lui est associée interrompt les correspondances chromatiques des couleurs élémentaires, vives et puissantes, qu'Ensor a utilisées pour représenter les autres personnages, à savoir le rouge et le bleu.

Rassemblons alors nos remarques. Ce tableau d'Ensor donne à voir la présence de la mort au cœur même de l'existence terrestre, ce qui permet peut-être de justifier la grimace perceptible sur certains masques. D'autre part, le fard, le maquillage outrancier sur certains masques semblent répondre à une volonté de diversion. Mais le spectateur du tableau, qui se trouve dans l'incapacité de faire abstraction du personnage central, ne sera pas dupe. Le côté dérisoire d'un pareil antidote sera d'autant plus mis en évidence.

La dimension théâtrale ou carnavalesque du tableau soutient cette ambiguïté : la mort est à la fois apprivoisée et tenue à distance. Elle apparaît effrayante et, dans le même temps, grotesque et ridicule.

Ces masques de carnaval qu'Ensor représente témoignent d'un jeu avec la mort. Celle-ci est mise en scène. *La Mort et les masques* figure une mise en scène macabre – puisqu'il a fallu que les personnages se déguisent pour aller tenir leur rôle dans le carnaval – qui inspire donc une réflexion sur la condition humaine, sinon sur son acceptation, du moins sur l'invention des modalités qui permettent de la supporter ou de l'assumer. Rire, se déguiser, jouer, se faire léger, voire jeter du lest, voilà ce dont l'homme est capable.

Il est évident que ce rire voisine avec le tragique. La réflexion pourra alors trouver un approfondissement dans l'analyse des extraits de Ionesco et de Beckett.

Mais auparavant, il convient d'évoquer la manière dont le tableau d'Ensor a souvent été analysé dans les copies. Les candidats ont fréquemment évoqué la *commedia dell'arte*. Il est vrai que dans un corpus portant sur le théâtre, la présence de masques pouvait orienter la réflexion vers la *commedia dell'arte*. De plus, il est connu que le personnage de Scapin, lui aussi présent dans le dossier, est issu de la *commedia dell'arte*. Enfin, celle-ci repose aussi, comme la farce, sur le gros rire et elle véhicule souvent une satire sociale. Pourtant il nous paraît gênant d'identifier sa présence dans le tableau d'Ensor dans la mesure où le motif de la mort ne constitue pas une composante reconnue de la *commedia dell'arte*<sup>14</sup>. C'est pourquoi

---

<sup>14</sup> Nous avons cependant conscience que la *commedia dell'arte*, notamment par le comique sur lequel elle repose, entretient des liens avec la tradition carnavalesque. On peut d'ailleurs lire à ce propos les lignes que Didier Souiller consacre à la *commedia dell'arte* dans l'ouvrage collectif *Études théâtrales*, Quadrige manuels, puf, 2005, p. 55.

nous avons plutôt rattaché le document iconographique du peintre flamand à la tradition carnavalesque très vivace à Ostende où est né et où est décédé Ensor.

### **Séance 6 : lecture analytique du texte de Ionesco**

L'analyse de l'extrait d'*Ubu Roi* a montré que l'homme renoue avec un comportement enfantin face à la mort. Le texte extrait de *Le Roi se meurt* d'Eugène Ionesco s'inscrit dans le prolongement de cette analyse. Il permet en effet d'approfondir la réflexion sur les aspects dérisoires de l'existence humaine.

Cependant, le personnage du roi possède, chez Ionesco, davantage d'épaisseur psychologique que Père Ubu. Le rire s'avère alors différent. Il est même possible d'envisager que l'extrait proposé ne provoque pas le rire. Dans la mesure où le spectateur ou le lecteur assistent à la fin inéluctable d'un roi affecté d'une claudication de plus en plus marquée, ils peuvent en effet se montrer davantage sensibles aux aspects tragiques et pathétiques de l'extrait. Il serait donc intéressant, une fois encore, de s'appuyer sur les réactions des élèves pour bâtir la séance.

Celle-ci nécessite une rapide présentation de ce que la critique a appelé «le théâtre de l'absurde» ou encore – appellation sans doute plus conforme aux souhaits des représentants de ce théâtre qui n'ont jamais totalement adhéré à la première caractérisation – «le théâtre de dérision».

Nous proposerons ensuite les pistes d'étude suivantes :

- d'abord, analyser le personnage du roi et sa situation.

Le roi apparaît comme un personnage fragile, saisi par la peur de sa fin prochaine. Ceci se manifeste par les pleurs du vieillard, pleurs qui s'apparentent à ceux de l'enfant, ou encore par des trépignements, des cris, des appels au secours que souligne l'anaphore du verbe mourir : « le Roi va mourir [...] je vais mourir [...] votre Roi va mourir [...] je vais mourir » [...] je dois mourir » etc. La proximité de la mort correspond à un moment où l'homme se dévoile. Le roi perd toute dignité, se livre à des tentatives désespérées pour éveiller la pitié de ses semblables. Il n'a plus aucune considération de son image, ni de sa légende.

Il fait preuve d'un égoïsme total : « Qui veut me donner sa vie ? Qui veut donner sa vie au Roi, sa vie au bon Roi, sa vie au pauvre Roi ? ». Le roi est confronté à son drame, qui n'est peut-être qu'un tout petit drame, mais qui apparaît si essentiel à ses yeux. C'est ainsi que le spectateur peut interpréter de deux façons différentes la réplique du médecin : « C'est un scandale ». Il est certes scandaleux de se montrer incapable de se comporter comme un monarque face à la mort, mais il est aussi scandaleux de mourir.

Si le roi se montre égoïste, c'est aussi qu'il se sent seul. L'indifférence de ceux qui l'entourent, à l'exception de Marie, accentue sa solitude. Cette solitude éclate aux oreilles du public à travers l'interpellation par le roi d'un peuple absent. Une étude des didascalies doit aussi être menée. Celles-ci précisent que le roi est « à la fenêtre ». Ces renseignements fournissent des indications sur le décor ou l'espace hors-scène qui jouent ici un rôle important dans la mesure où ils accentuent le sentiment de solitude du roi. C'est aussi le cas de l'écho sur lequel les didascalies attirent l'attention du lecteur. L'écho contribue à mettre en évidence l'isolement du personnage principal. Il témoigne aussi de l'importance de la sonorisation dans le cadre du spectacle théâtral et fournit l'occasion à l'enseignant d'insister sur les conditions matérielles de la représentation.

- On étudiera ensuite le rôle des autres personnages présents en scène.

Une fois encore, il convient de prendre en considération qu'au théâtre les personnages se définissent par leurs relations avec les autres. Ainsi, le personnage du roi prend forme à partir de ce qu'il dit, de ce qu'il fait mais aussi par son absence de réactions aux paroles des autres et à travers ce que les autres disent de lui.

On distingue alors deux types de personnages. D'une part, on observe ceux qui soulignent son indécence et son obscénité. Ce sont ceux qui éprouvent de l'indifférence, voire de l'hostilité pour le roi. On trouve parmi eux le médecin, Juliette ou encore Marguerite, la première épouse, qui n'hésite pas à commenter les plaintes du roi de la manière suivante : « c'est un porc qu'on égorge ». D'autre part, on peut leur opposer Marie qui manifeste de la compassion pour son époux : « Ce n'est qu'un roi, ce n'est qu'un homme [...] Pauvre roi, mon pauvre roi [...] Qu'il tente toutes ses chances, même les plus improbables. »

Le regard des autres dessine un roi nu, dépouillé de ses attributs royaux. Sur scène ne demeure que l'homme, ou le porc. C'est affaire de points de vue.

- Enfin, on montrera que les composantes de la farce comme le renversement des rôles ou la prééminence du corps sont réinvesties dans cet extrait à la frontière du tragique, entre le rire et l'effroi.

« C'est bien pénible », dit Marguerite. Il est en effet « bien pénible » de mourir comme il est « bien pénible » d'assister au spectacle de la mort d'autrui et d'avoir à le supporter. De même, il est « bien pénible » de prendre soudainement conscience de l'absurdité de l'existence humaine. Marguerite ne dit-elle pas à propos du roi : « Tu te fatigues en vain » ?

Cette réflexion de Marguerite correspond peut-être à ce qu'éprouve le spectateur tout à la fois amusé, moqueur, gêné, outré ou attristé par ce spectacle d'un corps souffrant qui franchit presque les limites de la décence. Ainsi, l'interrogation sur le genre et le registre du texte proposé permet d'enrichir la réflexion sur la farce, lui

confère cette dignité que Boileau lui refusait et dont on pouvait douter à la première lecture de l'extrait d'*Ubu Roi*.

Le texte de Ionesco intègre des éléments propres à la farce, certes atténués, mais qui permettent d'aborder frontalement ce que l'homme ne peut ni ne veut entendre et que le théâtre, dans cet extrait, fait précisément entendre : la peur, le cri d'effroi face à la proximité de la mort.

Nous avons proposé une lecture analytique de cet extrait. Mais il s'avère assez riche et pourrait également se prêter à l'exercice du commentaire ou bien à la préparation d'un exercice de commentaire. Dans ce cas, les élèves auraient ensuite à le rédiger, en totalité ou en partie, en utilisant les pistes ouvertes et éventuellement organisées durant le cours.

La lecture analytique du texte de Ionesco peut aussi être prolongée par un travail d'invention qui serait une réécriture de l'extrait en mettant l'accent sur le registre pathétique. Cela conduirait à modifier les interventions des personnages, à injecter peut-être davantage de sobriété dans les paroles du roi afin que l'outrance qui caractérise le personnage de Ionesco ne décourage pas la compassion qu'on pourrait lui manifester.

Le jury souhaiterait à cette occasion attirer l'attention des candidats sur le fait qu'une dissertation de didactique ne saurait se limiter à une succession de lectures analytiques agrémentées de l'étude d'un document iconographique et d'une proposition d'évaluation finale. Sans chercher à vouloir offrir un panorama exhaustif de tous les types d'exercices envisageables dans le cadre d'une classe, il convient que le candidat se rappelle que la construction d'une séquence suppose des activités variées.

### **Séance de langue (troisième proposition)**

Comme pour la précédente proposition de séance de langue, nous ne livrerons que quelques pistes de réflexion.

Il semble intéressant d'étudier la modalisation dans l'extrait du *Roi se meurt*. Il nous offre en effet des exemples de modalisations portant sur le degré de vérité ou sur l'appréciation d'une situation.

Les personnages modalisent leurs discours à l'aide de :

- verbes à valeur modale: « je dois mourir »,
- adverbes : « on va peut-être me sauver » ; « c'est bien pénible »,
- modes verbaux comme l'indicatif : « je vais mourir »,

- reprises et variations syntaxiques : « ce n'est plus un roi [...] ce n'est qu'un roi... »,
- vocabulaire axiologique : « c'est un scandale » ; « c'est un porc qu'on égorge »...

Comme nous l'avons déjà souligné pour les deux propositions précédentes de séances de langue, dans la mesure où cette séance éclaire le texte en examinant comment se définit le sujet parlant ou le sujet dont on parle, elle peut aussi précéder et faciliter la lecture analytique de l'extrait.

### **Séance 7 : lecture analytique du texte de Beckett**

Le texte proposé est sans doute le plus ardu à traiter en classe. Il est donc préférable de l'aborder en fin de séquence. Les candidats ont d'ailleurs souvent procédé de cette manière, parfois malheureusement au détriment de l'analyse. Or, il est indispensable de ne sacrifier aucun des documents proposés. Cela réclame également de bien savoir gérer son temps, ce qui ne s'improvise pas le jour du concours mais résulte d'un bon entraînement. Le jury a lu beaucoup trop de copies qui, lorsqu'elles n'étaient pas inachevées, trahissaient une précipitation dans la rédaction de la fin de la dissertation qui porte inévitablement préjudice à la qualité du devoir. Or, la plupart du temps, on peut pressentir dès le début de la dissertation que le candidat peinera à achever sa copie ou ne l'achèvera qu'au prix d'une dégradation plus ou moins préoccupante de la qualité de la rédaction. En effet, la récitation aussi détaillée que fastidieuse des Instructions Officielles dans l'introduction ainsi que les digressions qui ne servent qu'à faire la démonstration que l'on possède des connaissances, mais pas qu'on les maîtrise, préludent presque inévitablement à une fin de dissertation bâclée.

L'extrait s'inscrit dans le contexte d'une humanité qui semble en voie d'extinction. « Mais à partir de là l'humanité pourrait se reconstituer ! », s'exclame Hamm. Le sens même à donner à l'existence semble avoir déserté puisque la présence de l'intelligence sur terre n'est envisagée qu'au conditionnel et qu'il s'agirait de son retour. Dès lors, le corps prend une importance considérable, tant à travers ce qui se dit, qu'à travers les gestes effectués sur lesquels les didascalies nous renseignent. Ces gestes comptent parmi les plus triviaux ou les plus obscènes : se gratter, uriner...

Sur la scène, le corps devient donc la réalité essentielle. Le discours qu'il génère occulte toute autre préoccupation. C'est ainsi que la puce qui démange Clov – « à moins que ce ne soit un morpion » - prend, dans la conversation, une importance inversement proportionnelle à sa taille. Son évocation annihile tout développement philosophique ou métaphysique sur une hypothétique reconstitution de l'humanité.

Le corps des personnages est marqué par la vieillesse ou la souffrance, ce que les paroles de Hamm trahissent : « Cette nuit j'ai vu dans ma poitrine. Il y avait un gros bobo. » Ce cœur fatigué révèle que « quelque chose suit son cours », manifestement le temps dont le travail pourrit les chairs au point que celles-ci sont envahies par les parasites. L'évocation de

la puce ou du morpion s'accompagne d'actions qui se rattachent aux fonctions organiques essentielles de l'individu comme uriner.

Par conséquent, Clov et Hamm apparaissent livrés aux caprices de leur corps. Et cela ne laisse aucune place au déploiement du sens. Le rythme de l'extrait est alors haché, l'enchaînement de répliques très courtes confère une impression de décousu.

La prééminence du bas corporel rattache cet extrait au genre de la farce sans l'y enfermer. Les éléments caractéristiques de la farce constituent dans ce cas-là un instrument privilégié pour la désacralisation de l'individu. Celle-ci emprunte les voies du rire.

Ce rire est notamment suscité par:

- l'incongruité des propos échangés par les deux personnages,
- un jeu de mots semblable à un mauvais calembour : « coïte ! Coïte tu veux dire. [...] Si elle se tenait coïte nous serions baisés »,
- l'intrusion d'un vocabulaire enfantin dans la bouche de ces adultes vieillissants, signe également de leur fragilité : « bobo », voire « pipi »,
- l'ironie et le double-sens qui apparentent la réplique de Hamm à du métalangage : « On n'est pas en train de...de...signifier quelque chose ? »,
- la gestuelle frénétique de celui qui se gratte.

Mais ce rire déroute et dérange. Il est tout à fait possible qu'il se fige en grimace sur le visage du spectateur et que cette grimace soit porteuse d'un jugement sur l'homme. Celui-ci paraît en effet fort pitoyable.

Enfin, le comique de cet extrait met aussi mal à l'aise parce qu'il repose sur l'absurde. Lorsque Hamm se demande « On n'est pas en train de...de...signifier quelque chose ? », il énonce sa question en hésitant, en balbutiant. Son élocution est révélatrice des difficultés du théâtre à signifier. Dans cet extrait, les personnages – et à travers eux le théâtre de Beckett – s'évertuent à signifier qu'ils ne peuvent plus signifier et qu'il n'y a peut-être plus rien à signifier. Ainsi Clov réplique à Hamm : « Signifier ? Nous, signifier ! Ah elle est bonne ! ».

Cependant l'acte qui conduit à la représentation, sur scène, de *Fin de partie* suffit à signifier. Ce que Hamm dit de l'existence, « tout cela n'aura pas été pour rien », est aussi valable pour la représentation théâtrale de la pièce. Mettre en scène, en 1957, des personnages qui se grattent les puces en se demandant « pourquoi cette comédie tous les jours ? », cela est lourd de sens.

C'est alors le mode de signification qui est intéressant. Le sens jaillit moins du texte dit par les personnages que de la présence sur scène de corps qui sont parlants. C'est pourquoi on ne trouvera aucun discours métaphysique pontifiant dans cet extrait. Ce refus du discours intelligent et signifiant déjoue les attentes du public qui entend sans doute dans les paroles de Hamm – « Une intelligence revenue sur terre, ne serait-elle pas tentée de se faire des idées, à

force de nous observer ? Ah, bon, je vois ce que c'est, oui, je vois ce qu'ils font ! » – la verbalisation de ses propres réactions de spectateur.

Par conséquent, l'étude de cet extrait permet d'établir un lien entre l'absurde et la farce auquel il emprunte certaines caractéristiques. La farce signifie parce qu'elle n'a pas la prétention de signifier autre chose que ce qu'elle donne à voir : l'homme et sa condition. Elle devient dès lors une composante essentielle, au même titre que la tragédie, d'un théâtre moderne.

La lecture analytique du texte de Beckett conduit donc à reconsidérer les extraits de Molière et Jarry afin de réfléchir aux fonctions du gros rire franc de la farce. Loin d'être indigne du genre théâtral, il installe le corps au centre de la scène et lui redonne toute l'importance qu'il mérite. Éminemment théâtral parce que fondamentalement concret, le corps pose, de manière incarnée, la question de la condition humaine.

### **Séance 8 : évaluation**

Le candidat ne doit pas se sentir obligé de proposer autant d'exercices d'évaluation qu'il y a de types d'exercices à l'épreuve écrite du baccalauréat. Il vaut mieux, une fois encore, que la séance d'évaluation soit précisément exposée et justifiée. Il faut également veiller à ce que l'évaluation envisagée ne soit pas irréaliste. Nous n'y revenons pas puisque ce défaut malheureusement récurrent a été mentionné au début de ce rapport.

Nous envisagerons quant à nous, à la fin de cette séquence, une évaluation sommative qui s'inscrit dans l'apprentissage de la dissertation à la fin de la classe de seconde.

Le sujet serait formulé ainsi : « Dans quelle mesure la farce telle que vous l'avez étudiée dans le cadre de cette séquence mérite-t-elle les critiques que Boileau lui adresse ? »

On précisera les modalités de réalisation de cette évaluation. Elles peuvent varier suivant le niveau de la classe. Soit le professeur livre le sujet sans précision supplémentaire, soit il procède avec les élèves à un rappel et à une synthèse des principales critiques que Boileau adressait au genre de la farce. On parvient ainsi à l'idée que le théâtre s'avilit en cherchant seulement à faire rire par les moyens dégradants qui sont ceux de la farce. À l'aide des documents étudiés, éventuellement complétés par sa culture personnelle, l'élève doit alors bâtir une réflexion qui vérifie ou invalide cette idée et, idéalement, la nuance. Le professeur peut aussi choisir de demander un travail entièrement rédigé ou seulement un plan rédigé et une introduction. La correction de l'évaluation pourrait ainsi être prolongée par la rédaction collective de tout ou partie du développement.

Notons que si le jury est en droit d'attendre ce type de précision, il se désintéresse en revanche totalement des indications qu'un certain nombre de candidats se croient obligés de



donner, qui relèvent de la gestion de classe mais n'ont pas leur place dans une dissertation de didactique. Ainsi, que le professeur trace trois colonnes au tableau afin de classer les arguments est souhaitable dans le cadre de la classe, mais ne constitue pas une information pertinente le jour du concours.

### **Conclusion sur la séquence didactique proposée**

La réflexion menée durant cette séquence a permis de constater que l'apparente simplicité du propos des auteurs de farces s'appuie en fait sur un comique qui met en évidence et questionne les aspects dérisoires de l'existence humaine.

Le travail élaboré a donc contribué à dégager quelques caractéristiques de la farce, à interroger son comique et ses résonances. Les élèves disposent de premiers éléments de réflexion sur la porosité des frontières entre les genres théâtraux ainsi que sur la spécificité du théâtre. Ils poursuivront ces analyses en classe de première dans le cadre de l'étude du théâtre comme texte et comme représentation.

Enfin, les élèves ont acquis quelques connaissances d'histoire littéraire en ayant observé la pérennité du genre de la farce à travers les siècles et en ayant compris les raisons, notamment qu'elle accorde une place considérable au corps, à ses besoins et à ses limites. Or, il s'agit là d'une préoccupation et d'une angoisse universelles dont le rire de la farce permet de partiellement se libérer.

### **Conclusion générale**

Nous disions dans notre introduction que le jury avait pu lire de bonnes, voire de très bonnes copies cette année. Nous choisissons de conclure ce rapport en tentant de rassembler ce qui fait de ces copies des copies de qualité.

D'abord, elles sont entièrement rédigées et la rédaction est effectuée dans un français correct. L'orthographe et la syntaxe y sont maîtrisées. Il est évident que l'épreuve est longue et que quelques scories peuvent résister à une relecture attentive. Le jury le comprend. Mais il n'accepte pas de voir le substantif « théâtre » perdre systématiquement son accent circonflexe. Il accepte encore moins de voir les accents désertier la copie et les règles d'accord du participe passé malmenées deux fois sur trois. Nous ne sacrifions pas ici à l'exercice du bêtisier qui n'amuse que ceux qui n'ont jamais composé dans les conditions d'un concours. Mais il

convient d'être crédible lorsqu'on compose dans le cadre d'une épreuve qui exige qu'on propose une séance de langue. Comment peut-on envisager enseigner une langue qu'on ne maîtrise pas soi-même ?

Les auteurs de ces copies manient correctement le vocabulaire de l'analyse de texte, sans d'ailleurs chercher à rivaliser avec un dictionnaire de rhétorique. Le lexique s'avère précis et adéquat.

Il convient de s'appuyer sur une culture littéraire solide pour dégager les enjeux généraux du dossier et l'intérêt spécifique de chaque document. Mais la démarche consiste à prendre d'abord appui sur les textes et documents proposés, à saisir leur spécificité et non à faire reposer l'analyse sur des préjugés ou des développements prêts à l'emploi. Les copies les mieux réussies sont donc celles qui ont révélé une véritable attention aux documents du corpus.

Enfin, les meilleures copies sont celles où les candidats ont proposé une réelle réflexion sur le dossier et se montrent toujours soucieux de justifier ce qu'ils avancent.

Il n'apparaît pas impossible de réunir ces critères dans une dissertation de didactique et il est indispensable de vouloir y satisfaire si on veut se donner toutes les chances de réussir l'épreuve écrite de ce concours exigeant qu'est le concours interne du CAPES et du CAER de Lettres Modernes.

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

**Rapport présenté par Véronique Zaercher-Keck**

### **INTRODUCTION**

Les rapports de jury remplissent un double objectif : dresser le bilan d'une session achevée, à partir d'un ensemble à la fois substantiel et varié de prestations, et mettre en lumière des recommandations pour aider dans leur préparation les futurs candidats. Ces recommandations s'inscrivent dans la lignée des précédentes sessions. Si variations il y a, elles tiennent à certaines évolutions, positives ou, au contraire, dommageables, perceptibles dans les prestations. Nous ferons, certes, des rappels, mais mettrons aussi en relief des attentes et des exigences qui sont loin d'être satisfaites. En effet, en rassemblant les remarques des commissions, deux profils de candidats apparaissent clairement : ceux qui, avec plus ou moins de réussite, s'efforcent de tenir compte de l'esprit de l'épreuve et de s'y conformer ; et ceux qui, force est de le constater, semblent quasiment tout ignorer de ses enjeux et de ses modalités. Ainsi les jurés assistent encore à des prestations où, de toute évidence, les candidats méconnaissent le fonctionnement de l'épreuve. C'est pour le moins surprenant à une époque où il est facile d'accéder aux documents et aux ressources utiles, tels les rapports en ligne. On ne saurait donc assez répéter que, si la préparation à cette épreuve est complexe et exigeante, elle commence par une démarche quasi évidente : lire, relire des rapports de jury pour se familiariser avec des objectifs, des attentes, et ce avant même de déterminer sur quels domaines cibler sa préparation – lectures, consolidation des connaissances littéraires et didactiques, entraînement par le traitement de dossiers similaires ou observation critique des manuels à disposition.

Au cours des pages suivantes, nous nous proposons de présenter les compétences et les types de savoirs à mettre en œuvre pendant les deux temps de l'oral, aussi bien l'exposé que l'entretien. Par cette manière d'organiser le propos, nous souhaitons rendre la préparation de chaque candidat aussi méthodique, complète et fructueuse que possible.

Mais juste avant de présenter ce bilan, nous souhaitons adresser nos remerciements à tous nos collègues du jury, dont les remarques, observations et contributions nourrissent chaque ligne de ce rapport.

### **I/ ORGANISATION ET CADRE DE L'ÉPREUVE**

Tout comme l'admissibilité repose sur une épreuve unique, l'épreuve professionnelle sur dossier, dotée d'un coefficient 2, est la seule de l'oral. Elle est donc déterminante, et il n'est pas rare que des candidats perdent un nombre significatif de points dans cette partie en ne réussissant pas à réitérer le bon, voire le très bon résultat obtenu à la dissertation de didactique. Il paraît donc nécessaire de se projeter dans l'optique d'une admissibilité bien avant de connaître son résultat d'écrit.

a) Le sujet soumis au candidat se compose de deux parties. D'une part, il s'agit d'un dossier constitué d'un ou de plusieurs textes, parfois accompagnés d'images, et la plupart du temps issus de manuels scolaires. Le nombre de pages peut varier entre quatre et six, l'ensemble étant pourvu d'une

cohérence – un « objet » d'étude et un niveau d'enseignement – qui ne doit pas échapper à son lecteur. Dans certains cas, le dossier peut se révéler un peu plus fourni et comporter des annexes. Celles-ci sont destinées à apporter un éclairage utile sur le sujet ou un complément d'information, mais elles n'ont pas à être commentées.

D'autre part, un libellé commun à l'ensemble des commissions accompagne le dossier. Il a été élaboré de façon collégiale par le jury et a abouti, cette année, à l'intitulé suivant :

« Dans le cadre de l'étude de...(objet d'étude)..., en classe de..., vous examinerez les documents joints. En vous fondant sur une analyse précise des [textes et des images]<sup>1</sup>, 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 ».

Pour mémoire, on peut rappeler celui de la précédente session :

« Dans le cadre de l'étude de...(objet d'étude)..., en classe de..., et en vous fondant sur une analyse précise des [textes et des images] proposés, vous examinerez les documents joints. Vous vous interrogerez sur la pertinence de l'appareil didactique qui les accompagne. Vous indiquerez l'usage que vous feriez [de tout ou partie de ces documents] dans la classe concernée ».

Pourquoi la formulation a-t-elle été légèrement remaniée entre les deux sessions ? Le rapport de 2008<sup>2</sup> a souligné le contresens fait par certains candidats partis de l'idée que le libellé induisait un plan en trois parties correspondant sommairement à ses trois phrases (analyse des documents, évaluation de l'appareil didactique et exploitation didactique). Ce contresens n'avait d'ailleurs rien de nouveau : il avait déjà été relevé, et très largement commenté, dans les précédents rapports<sup>3</sup>.

Cette année, le jury a donc décidé de réécrire le libellé, de le resserrer quelque peu, afin de rendre plus visible, dans la seconde phrase notamment, le sens de l'épreuve professionnelle, à savoir : la nécessité d'analyser les textes pour les confronter à l'appareil didactique proposé par le manuel, tout en se demandant si les objectifs d'apprentissage tels qu'ils sont fixés peuvent être atteints.

Or, parmi les remarques recueillies auprès du jury à l'issue de cette session, revient la même observation à propos de trop nombreuses prestations : beaucoup de plans reprenant le schéma en trois phases mentionné ci-dessus ont encore été proposés. Ce résultat est-il lié à une gestion délicate du temps de préparation, conduisant certains candidats à opter pour une structuration de l'analyse à leurs yeux plus simple et plus facilement adaptable ? Si ce n'est le cas, il paraît indispensable de dépasser une vision quelque peu réductrice de l'épreuve elle-même ou de la fonction d'un libellé de sujet. Au mieux, celui-ci fournit des directions pour la réflexion, en indiquant les attentes générales du jury. Toutefois, le plan reste bien évidemment à construire intégralement en fonction du corpus proposé.

b) Les dossiers peuvent se classer selon les orientations suivantes :

- un texte unique, ou plusieurs textes constituant un groupement ; s'il apparaît que certains documents iconographiques sont reproduits en couleur, le candidat doit absolument en tenir compte, comme l'y invite d'ailleurs le libellé ;
- un point de langue accompagné d'exercices d'application, ceux-ci intégrant forcément, pour une partie au moins, des textes littéraires ;

---

<sup>1</sup> Les crochets indiquent simplement des variations possibles : certains libellés ne demandent pas d'étude d'image ; l'exploitation didactique peut ne concerner qu'une partie du corpus. Il revient au candidat d'être très attentif à la formulation.

<sup>2</sup> Voir le rapport rédigé par Martine Nolot, p. 3.

<sup>3</sup> On peut se reporter par exemple au rapport rédigé par Christine Crinquant-Lorent pour la session 2007, p. 3.

- la même notion ou le même texte, mais abordé à l'intérieur de plusieurs manuels, avec l'éventualité que le découpage diffère de l'un à l'autre ouvrage ; en revanche, étant donné qu'au moment de son inscription le candidat opte soit pour le collège, soit pour le lycée, aucun dossier ne peut inviter à comparer un niveau du collège avec un niveau du lycée ;
- un sujet d'entraînement au brevet ou à l'EAF.

Dans chaque cas, l'appareil didactique fait partie intégrante du dossier et se trouve donc reproduit.

La liste des différentes catégories de sujets permet au candidat de s'orienter dans sa préparation et de la rendre plus efficace. Nous aimerions toutefois, en complément, souligner trois principes auxquels le jury attache une importance toute particulière :

- la littérature est notre terreau commun. Pour cette raison, le texte est fondamental et confère l'essentiel de sa valeur au dossier ; en aucun cas il ne doit se réduire à un simple support ; le jury attend donc que le candidat, dans son travail, en fasse émerger du sens ;
- la langue et son étude n'ont pas à être dissociées du texte littéraire. Pour tout dossier portant spécifiquement sur un point de grammaire, il apparaît dès lors indispensable qu'une part significative de l'analyse s'attache à en examiner le fonctionnement à l'intérieur des textes, à proposer des interprétations et à prendre en compte les effets recherchés par les auteurs ;
- le jury attend du candidat un vrai projet de lecture, convaincu. Toute épreuve comporte un cadre et des attendus que l'on peut qualifier d'incontournables. Mais ceci ne signifie nullement que la prestation du candidat doit revêtir un aspect mécanique et figé. Il est même essentiel que le projet de lecture proposé pour le dossier fasse apparaître un point de vue engagé et constructif. Il ne convient donc pas simplement de développer un travail construit, intégrant avec aisance et rigueur la mise en relation de textes avec leur appareil didactique. Il s'agit bien davantage de s'intéresser à l'efficacité et à l'adaptation de cet outil en se demandant de façon très pragmatique s'il remplit en l'état ses objectifs d'apprentissage en fonction du niveau de classe concerné. N'est-ce pas en somme la question que doit se poser tout professeur dans le cadre d'une réflexion de type didactique s'appliquant aux manuels qu'il a à sa disposition ?

c) Rappelons, enfin, la chronologie de l'épreuve et son organisation en trois étapes. La première, d'une durée de deux heures, constitue la préparation. La seconde est le temps dédié à la présentation de l'exposé, présentation qui ne peut excéder trente minutes. À l'issue d'une première délibération au sein de la commission, la prestation donne lieu à une « note plancher » : celle-ci sera maintenue ou augmentée par la suite. Lorsque le candidat revient dans la salle à l'issue de cette délibération, un temps d'entretien et de questions, également fixé à trente minutes au maximum, lui permettra de reprendre des points précis, ou d'en spécifier certains s'ils ont paru insuffisamment clairs ou développés au jury.

La mention de ces modalités ne se veut pas que de pure forme. Elle a pour fonction de souligner à quel point le candidat doit se mettre dans une disposition d'esprit qui l'aide à appréhender chaque étape et le rende réceptif, ouvert, aux enjeux et attentes d'un temps de passage devant la commission qui équivaut tout de même à presque une heure.

## II/ DONNER A L'EXPOSE UNE ARCHITECTURE VISIBLE

L'organisation de l'exposé doit comporter des « passages obligés » afin d'accompagner la visée démonstrative et de la rendre claire pour l'auditoire.

### 1) Par une introduction visant à définir les premiers enjeux

Une introduction qui n'est pas elle-même structurée en étapes ne peut manquer d'apparaître comme incomplète et prive le jury de jalons indispensables pour apprécier pleinement la démarche.

a) Une entrée en matière est attendue. La plupart des candidats en prévoient une, mais celle-ci est trop souvent traitée en toute hâte, sans grande conviction et comme artificiellement : une place lui est ménagée puisque le veut l'épreuve. Cette étape constitue pourtant le premier vrai moment de communication entre le candidat et le jury auditoire, et c'est là également que prennent place les premières données de la lecture. Y souligner avec insistance que les textes proposés par le manuel sont conformes aux instructions officielles ne présente qu'un intérêt très relatif. On imagine mal, en effet, que les concepteurs du manuel n'aient pas tenu compte des instructions officielles. En revanche, il paraît mieux venu d'indiquer de façon précise, réellement informée, quel point du programme est en jeu et de rappeler les objectifs fixés pour le niveau de classe concerné.

D'autres candidats préfèrent utiliser l'entrée en matière pour rendre compte de la disposition des rubriques – entre autres : présence d'une biographie, chapeau introductif, définitions de termes, synthèse du type « retenons l'essentiel » – qui accompagnent et encadrent les textes. Des comparaisons sont parfois même établies entre les manuels. Cependant, quelle peut être la portée de ce genre de développement si la visée en demeure purement descriptive et s'il s'agit de se cantonner à l'observation de partis pris éditoriaux ? Le candidat a tout intérêt à pointer ce qui, selon lui, fonde les contours du dossier ainsi que les enjeux liés à l'objet d'étude tel qu'il est défini. En effet, d'un candidat déjà doté d'une pratique d'enseignant, on attend plutôt qu'il entre par les genres, les types de discours ou la variété des textes convoqués par le dossier et qu'il confronte ceux-ci aux prescriptions des programmes. Dans le cas d'un extrait unique sélectionné à l'intérieur de plusieurs manuels, penser à signaler les éventuelles différences de délimitation fait partie des remarques liminaires, et quelques premières pistes nourries par le sens même du découpage doivent commencer à émerger.

L'entrée en matière ne consiste pas non plus à réciter telle ou telle fiche apprise à propos d'un point de littérature – auteur, mouvement – ou de contexte historique. Le jury est régulièrement déçu d'entendre quelques développements savants dans l'introduction et de constater qu'ils ne sont pas réinvestis au cours des analyses ultérieures. Dans une pratique d'enseignant, on imagine difficilement l'intérêt d'une introduction de séquence théorique et magistrale qui reste totalement détachée des textes sans les éclairer sur tel ou tel aspect, et qui ne soit pas ensuite exploitée à l'occasion des savoirs et des apprentissages à construire.

Enfin, faut-il le rappeler ?, l'exposé fait devant le jury n'étant pas une véritable séance de cours, il n'est nullement nécessaire, en guise de préalable, de réaliser une lecture, même expressive, des textes du dossier. Le cas s'est produit au cours de cette session et mérite d'être mentionné afin d'éviter qu'il ne se reproduise. En l'occurrence, d'ailleurs, l'entrée en matière a été extrêmement brève mais, ajouté à l'activité de lecture elle-même, ce début d'introduction d'un type particulier a occupé à lui seul dix minutes : rapportée au temps imparti à l'épreuve, cette étape en a donc représenté presque le tiers et empiété sur la part habituellement réservée aux analyses<sup>4</sup>. Or, le temps d'exposé est éminemment précieux, tout comme le temps disponible pour chacune de ses parties.

---

<sup>4</sup> Le dossier ne comportait que deux extraits, mais toute lecture expressive et soignée mobilise forcément du temps : *Français 4<sup>e</sup>, Textes et séquences*, Delagrave, 2002, pp. 126 à 129 ainsi que le sommaire du chapitre : un extrait du *Bourgeois gentilhomme* de Molière, III, 9 (portrait de Lucile par Cléonte et Covielle), et un extrait des *Trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas (portrait du jeune d'Artagnan).

b) L'explicitation de la problématique est une composante à traiter avec grand soin. En ce qui concerne cette session, le jury constate des efforts visibles chez la plupart des candidats pour poser et délimiter une problématique visant à prendre explicitement en compte le dossier dans sa globalité. Si l'on ne peut que s'en réjouir, il est manifeste toutefois que certaines problématiques énoncées en tant que telles sont encore loin de correspondre à la définition et aux critères de cette partie de l'exercice. C'est une étape précieuse, à soigner, car elle permet au candidat de montrer une première fois dans quelle mesure il a su prendre de la hauteur par rapport au dossier et articuler entre eux des enjeux significatifs.

Proposons quelques cas de figure répertoriés au cours de cette session et qui ne peuvent être considérés comme des problématiques adéquates. Le premier consiste à s'en tenir à l'entrée générique. Malgré toute la place qu'occupe celle-ci au sein des programmes du collège ou du lycée, se contenter de l'identification du genre d'appartenance du ou des textes n'est guère suffisant. En quoi d'ailleurs s'agit-il là d'un questionnement sur la mise en œuvre didactique des savoirs ?

Dans un dossier correspondant au niveau cinquième, le support textuel proposé est la nouvelle de Didier Daeninckx intitulée « C'est tous les jours Noël »<sup>5</sup> et exploitée en tant qu'œuvre intégrale. La problématique du candidat reprend textuellement l'indication mentionnée dans le libellé de son billet : l'étude du récit bref, ce qui demeure par trop sommaire. En effet, le texte de Daeninckx repose sur une exploitation des codes respectifs du conte et de la nouvelle policière revisités pour l'occasion, ainsi qu'une combinaison particulière de la narration personnelle et du récit de voyage. Il eût été intéressant d'articuler ces pistes entre elles, ou d'autres, pour s'interroger sur la complexité narrative engendrée par le jeu sur les codes du conte et, à d'autres moments, sur les effets de réel.

Autre exemple : un dossier dédié au théâtre en classe de seconde<sup>6</sup> comprenant un extrait de *Pour un oui ou pour un non* de Nathalie Sarraute, un autre de *Hilda* de Marie Ndiaye et, enfin, un passage de *Tragédie* de Jean-Michel Ribes. Ce sujet a été proposé à deux candidats. La première problématique entendue s'est révélée trop large pour être vraiment opératoire : « le corpus permet-il aux élèves de seconde d'acquérir des savoirs sur le théâtre ? » La deuxième problématique se proposait de « cerner l'évolution du genre comique à travers la perversion des codes telle qu'elle se manifeste dans les trois extraits ». Or, les textes appartenant à une période resserrée chronologiquement, la notion d'évolution a paru peu pertinente. En revanche, comme ce théâtre vise à explorer le quotidien, sa banalité, il aurait été plus fructueux de réfléchir à la dimension satirique, à son fonctionnement, au comique grinçant et à la visée d'ensemble. La question est de savoir alors dans quelle mesure il s'agit d'une forme de renouvellement de l'écriture théâtrale réinvestissant des procédés bien connus (catégories du comique, type théâtral) en vue de dévoiler l'arrière-plan des relations humaines et des situations quotidiennes observées.

Dans la même lignée, semblable commentaire peut être formulé à propos des informations fournies par le paratexte figurant dans les pages du manuel lui-même : il faut prendre connaissance de ce matériau, s'y référer pendant son temps de préparation afin de disposer de repères, mais il ne faut pas oublier que le manuel ne fournit aucune problématique pour aborder le dossier. Sa fonction est uniquement de suggérer une perspective d'étude pour le groupement de textes qu'il contient.

Ainsi dans le cas d'un dossier portant sur l'autobiographie en classe de troisième<sup>7</sup> à travers notamment deux textes de George Sand, on ne pouvait guère s'en tenir à l'intitulé général du manuel : « Comment se raconter ? », que le candidat s'est contenté de reprendre tel quel. L'essentiel de son travail a été axé sur la question de la sincérité, mais sans que soit jamais réellement interrogée la complexité du dossier à travers les genres

---

<sup>5</sup> Français 5<sup>e</sup>, *Fleurs d'encre*, Hachette, 2005, pp. 16 à 21.

<sup>6</sup> Français Littérature 2<sup>de</sup>, *Textes et séquences*, Nathan, 2004, pp. 225 à 229.

<sup>7</sup> Français 3<sup>e</sup>, Magnard, 2008, pp. 82, 84, 85, 86 et 87. Annexes : pp. 88 et 89.

mobilisés – journal intime, correspondance, biographie, portrait – ou à travers la visée pragmatique de l'écriture (se mettre en scène).

Nous avons déjà signalé que le libellé ne fournit pas de plan. De même, le dossier ne comporte pas de problématique indiquée ou même suggérée par tel ou tel document ; aussi le candidat doit-il se doter d'une méthode éprouvée pour parvenir à élaborer une approche efficace, précise autant que possible. À la suite des précédents rapports, il faut donc encore souligner ce point de méthodologie : tout dossier doit faire l'objet d'un questionnement critique qui s'efforce d'en mesurer la cohérence interne et d'examiner le degré de pertinence des démarches et dispositifs proposés, conformément aux objectifs sous-jacents et aux textes choisis. Dans le rapport de la session 2008<sup>8</sup>, Martine Nolot a établi une liste de questions opératoires auxquelles on ne saurait trop inviter les candidats à se reporter.

## 2) Par une réelle progressivité de la composition

À la nécessité d'élaborer une problématique s'ajoute celle d'énoncer – dans l'introduction –, puis de déplier, un plan intégrant une démarche susceptible de favoriser le va-et-vient constant entre le champ littéraire et le champ didactique. La mise en garde vis-à-vis du plan tripartite figé – de type : analyse du ou des textes, observation de l'appareil didactique et proposition personnelle – a été plus que soulignée dans les précédents rapports, et ci-dessus. Une première partie portant sur les savoirs visés s'avère tout aussi délicate et ressemble au mieux à la récitation d'une fiche. Redisons simplement qu'en établissant une telle séparation entre le commentaire des textes, d'un côté, et celui de l'appareil didactique, de l'autre, l'appréciation du dispositif mis en œuvre n'est guère probante. Une telle démarche, en effet, exclut d'emblée tout lien efficace et productif entre les champs analysés et n'aboutit qu'à une succession de remarques à l'intérieur de chaque partie.

D'autres types de plans sont tout aussi peu acceptables. En montrer les limites permet sans doute d'indiquer quelques garde-fous aux candidats qui, pendant leur préparation, sont désireux de se constituer une méthodologie. Comme le principe d'une progression de la démarche doit être marqué, toute composition consistant, d'une manière ou d'une autre, à reprendre les textes et à développer des commentaires redondants ne saurait être admise comme pertinente.

Premier cas de figure : le candidat souhaite compléter l'analyse textuelle par une proposition de séquence. Il s'agit d'un dossier collège destiné au niveau quatrième et dédié à la poésie de Verlaine<sup>9</sup>. Cinq poèmes issus de recueils différents forment le corpus et sont classés dans le manuel selon deux grandes orientations qui donnent la prééminence d'abord au lexique, puis à la versification. Le candidat choisit d'aborder les poèmes dans leur ordre d'apparition en s'intéressant à la question du paysage suggérée par l'appareil didactique et approfondie par la thématique du lieu comme miroir de l'intériorité dans les trois premiers textes. Puis, pour les deux autres textes, il s'intéresse à la recherche d'une nouvelle forme d'expression. Dans un troisième temps, en guise d'exploitation didactique, il expose longuement une proposition de séquence dont le principe organisateur en fin de compte ne diffère pas de celui adopté par le manuel. La réflexion réellement personnelle fait défaut, et chaque poème se voit réexaminé par un à deux aspects qui sont seulement mieux mis en relief.

Deuxième cas de figure : le candidat, après avoir bien démontré la cohérence du corpus et mis les textes en regard, propose des pistes de lecture analytique pour chacun d'entre eux. Il s'agit d'un dossier lycée destiné au niveau seconde et combinant trois extraits empruntés à des récits de Marguerite Duras, Didier Daeninckx et Patrick Modiano<sup>10</sup>. L'arrière-plan historique est la Seconde Guerre mondiale et chaque texte aborde sous une forme narrative particulière la question de l'indicible. La démarche

---

<sup>8</sup> Voir pp. 4-5.

<sup>9</sup> *Français en séquences 4<sup>e</sup>*, Magnard, 2007, pp. 186 à 189. Annexes : pp. 184 et 185.

<sup>10</sup> *Français Littérature 2<sup>e</sup>, Textes et séquences*, Nathan, 2004, pp. 260-265.



conduite par le candidat dans un premier temps est particulièrement bienvenue en ce qu'elle s'appuie sur l'homogénéité du corpus pour montrer le fonctionnement de l'écriture comme témoignage dans les trois textes ainsi que la remise en cause du principe même de littérature qui en découle. La seconde partie, intitulée « enjeux », aborde le corpus sous l'angle de la vision du monde qu'il propose et s'appuie sur une orientation plus thématique. En revanche, la troisième partie consiste à revenir sur chaque texte pris séparément et à examiner ce qui en fait la spécificité tout autant qu'à développer une nouvelle fois – c'est inévitable – des points précédemment bien mis en perspective lors de la confrontation des trois extraits. Outre le fait que l'exposé ne peut être achevé dans le temps imparti, cette dissociation *in fine* des textes entre eux aboutit à une juxtaposition de remarques qui perd de vue les objectifs visés par le groupement tout autant que l'évaluation de leur possible mise en œuvre. L'approche générique, piste qui aurait pourtant pu être fructueuse par la confrontation des textes, s'en trouve complètement oubliée.

Le « principe de progressivité » implique par conséquent un exposé déployant deux à trois axes de réflexion à partir desquels les documents se trouvent mis en relation et articulés à l'appareil didactique. Aucun plan n'étant pré-établi, ni assuré, il faut pour ce point essentiel que l'organisation des analyses contribue à faire apparaître le sens du dossier.

### **3) Par une conclusion**

On ne saurait clore ces développements dédiés à la structure de l'exposé sans évoquer, même succinctement, le rôle de la conclusion. Trop de fins abruptes et insuffisamment amenées empêchent le jury de réellement savoir qu'il est parvenu à cette étape de la démarche : une synthèse finale. Certains candidats en effet dédient ce moment à l'exploitation didactique qu'ils souhaitent envisager pour le corpus sans comprendre qu'ils réduisent ainsi la place destinée à leur réflexion personnelle. D'autres reprennent brièvement les contours du dossier comme si celui-ci ne venait pas de faire l'objet d'un temps de travail et de réflexion partagés avec le jury. Pourtant, chacun sait que la conclusion représente un morceau rhétorique dont la fonction consiste à marquer le point d'aboutissement auquel est parvenu l'ensemble de la démonstration. Il reste alors juste assez de temps pour se concentrer sur l'évaluation des acquis obtenus à partir des objectifs fixés au dossier.

## **III/ S'ENGAGER DANS UNE EXPLOITATION REFLEXIVE ET SYNTHETIQUE**

### **1) Exploiter l'intégralité du dossier**

Pour éviter qu'un sujet ne soit trop dense et ne puisse être correctement abordé dans le temps imparti, il arrive que le jury retranche des extraits d'un groupement de textes proposé par un manuel : il diffère en cela de sa composition initiale. D'autres agencements sont possibles, comme la suppression des documents iconographiques ou de certains exercices à l'intérieur d'une série. Quelle que soit la configuration du dossier, le candidat doit garder présent à l'esprit qu'elle répond avant tout aux objectifs spécifiques que lui a impartis son concepteur.

Si chaque texte ne peut faire l'objet d'une lecture analytique intégrale, il revient toutefois au candidat d'apporter, sous une forme ou une autre, une approche précise de chaque texte afin d'en faire émerger les aspects significatifs. Cela permet aussi de ne pas se voir reprocher une stratégie d'évitement...

Dans un dossier collège destiné au niveau quatrième, le candidat est invité à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre pour la même lettre de Montesquieu, « Les caprices de

la mode », reproduite dans trois manuels différents<sup>11</sup>. Dans un premier cas, il s'agit d'amener les élèves à acquérir des connaissances sur la place et le rôle de la lettre dans la littérature ; dans un second, la notion de satire est prégnante et s'inscrit dans le cadre de la critique sociale. À l'intérieur du troisième manuel, la lettre de Montesquieu fait partie d'un « florilège » qui vient clore la séquence. Elle est ainsi associée à de très courts extraits, empruntés notamment au chapitre « De la mode » des *Caractères* de La Bruyère, aux *Précieuses ridicules* de Molière et à la chanson intitulée « Les choses » de Jean-Jacques Goldman. Le florilège n'est évoqué qu'une fois par le candidat, pour signaler l'absence d'appareil didactique, ce qui est fort dommage parce qu'il pose bien d'autres questions : quels savoirs et quels savoir-faire l'élève serait-il capable de réinvestir à l'issue d'un groupement sur la critique sociale et ses visées ? Tous les textes peuvent-ils être mis sur le même plan et tous correspondent-ils à l'objet d'étude ? Le statut de la chanson, écrite à la première personne, est-il identique à celui des autres textes qui engagent tous un observateur extérieur ? Pareille liste n'est nullement exhaustive : elle a simplement pour rôle de rappeler qu'il faut se rendre attentif à tous les documents, au moins sur le mode de l'étonnement vis-à-vis d'une stratégie éditoriale.

De même, le libellé signale explicitement s'il faut tenir compte ou non des documents iconographiques reproduits. Lorsque la mention apparaît, le candidat ne doit pas manquer de confronter ceux-ci avec le reste du corpus. Dans le cas d'un trop grand nombre d'exposés, l'image n'est pas seulement reléguée au second plan de l'analyse, elle en est comme délibérément absente et oubliée. Le jury ne peut que le déplorer tout en s'interrogeant sur les raisons de ce traitement. Le candidat sait pourtant qu'il n'est pas attendu, dans sa prestation, en tant que spécialiste et qu'il n'est pas évalué sur des aptitudes particulièrement techniques et pointues. En revanche, comme la lecture d'image est très explicitement mentionnée parmi les entrées à traiter dans les programmes du collège et du lycée, il est préférable de s'être préparé à ce type d'exercice en s'efforçant d'appréhender ce langage selon des principes similaires à ceux qui se voient appliqués au texte. Pendant le temps de préparation sur le dossier, quelques questions doivent d'emblée se poser : quelle est la place impartie à l'image au sein du dossier ? Dans quelle mesure se situe-t-elle sur le même plan que les autres documents ? Dans quelle mesure aussi offre-t-elle des entrées de lecture supplémentaires ou complémentaires ? Au sein du dossier, et dans une perspective didactique, à quelle fonction est-elle assignée : illustrative ou argumentative ? À quels objectifs spécifiques peut-elle répondre ? D'autres questions peuvent assurément enclencher la réflexion. L'important reste bien qu'au cours de l'exposé, le candidat sache montrer qu'elles sous-tendent sa réflexion, tout en prenant soin d'établir des liens clairs et précis avec les autres documents.

Dans le dossier mentionné ci-dessus et portant sur l'autobiographie<sup>12</sup>, deux textes de George Sand sont accompagnés d'une brève biographie, intitulée « repères littéraires », et de la reproduction d'un tableau représentant la jeune femme dans une pose stricte. Dans les extraits de la romancière, la question de l'expression de soi, centrale, est abordée à travers des genres proches de l'autobiographie, comme la lettre ou le journal intime, et des thématiques telles que la passion, la rupture et la douleur. Les deux autres documents ne comportent pas d'appareil didactique et laissent au candidat la possibilité d'en conduire une exploitation vraiment personnelle. Le tableau est proposé sans date. L'un des deux candidats à avoir traité ce dossier a suggéré de l'aborder par le biais de la chronologie et par le contraste des attitudes : la figure du tableau est antérieure à l'attitude masculine décrite dans la lettre de 1834 et qui sera indissociable de George Sand ensuite. Il est dommage toutefois que cette entrée soit restée strictement thématique. Par rapport au genre même de l'autobiographie, le portrait pictural aurait dû être considéré de façon spécifique : peut-il être situé au même niveau que les portraits esquissés par George Sand dans ses textes ? Quel est le statut dévolu à la parole ? Dans quelle mesure le tableau a-t-il réellement partie liée avec le récit de vie ? Quelles interrogations permet-il de soulever à propos d'enjeux tels que la sincérité et la

<sup>11</sup> *Français 4<sup>e</sup>, Texte collège*, Hachette, 2007, pp. 230-231 ; *Français 4<sup>e</sup>*, Bordas, 2007, pp. 180-181 ; *Français 4<sup>e</sup>, Fleurs d'encre*, Hachette, 2007, pp. 198-199.

<sup>12</sup> Ce dossier est également utilisé dans la première partie et notamment dans la sous-partie consacrée à l'« explicitation de la problématique ».

réception ? Ce sont autant de questions qui pouvaient esquisser les contours du champ didactique.

## **2) Faire apparaître les enjeux littéraires des textes et interpréter**

L'ensemble des remarques collectées auprès du jury montre qu'encore trop de démarches restent centrées sur les seuls aspects formels des textes et sont donc par trop « technicistes ». Malgré les mises en garde des précédents rapports, ce dernier défaut se révèle récurrent. D'où vient le contresens, ou malentendu, sur cette dimension essentielle de l'épreuve ? Certains candidats semblent ignorer les tenants et aboutissants d'une lecture analytique et confondent encore analyse approfondie du sens et approche tatillonne d'une écriture. Dans leur représentation, il s'agirait de proposer des entrées sur les textes qui procéderaient d'une sorte de balayage relevant de la linguistique textuelle, ou de la narratologie, ou de la versification, ou de la stylistique. Les textes deviennent alors supports à des notions systématiquement plaquées comme autant de catégories censément opératoires. Les relevés servent en quelque sorte de caution et sont essentiellement destinés à en prouver la validité.

Le jury attend forcément plus que des repérages ou des identifications d'occurrences, et ce d'autant mieux que les questionnaires des manuels fournissent bien des pistes en ce domaine. La part de travail qui incombe au candidat consiste, en fait, à proposer des analyses, à les commenter et à s'engager dans une lecture éclairante. Pour qui éprouve peut-être encore des difficultés à concevoir ce type de lecture et à en appliquer les principes, la relecture attentive des programmes du collège ou du lycée permet de bien saisir les finalités, le déroulement et l'ensemble des procédures mobilisables dans la construction du sens. Par la lecture analytique, il faut viser d'autres objectifs que simplement celui de confirmer des catégories : il convient de mettre en lumière les projets des auteurs, leurs enjeux essentiels et de montrer comment, s'ils sont efficacement exploités, ils aident les élèves à acquérir les savoirs et savoir-faire fixés pour la séquence. Les apprentissages, en effet doivent fondamentalement être centrés sur l'acquisition d'une culture rendue vivante par la lecture et par le développement des capacités d'interprétation et de réflexion.

Le jury, rappelons-le, attend un rapport aux textes empreint d'attention et de curiosité, pour ne pas dire de sensibilité. Proposer une démarche interprétative est quelque chose de difficile et d'exigeant. Il importe de discerner cette aptitude chez le candidat, celle-ci étant au cœur même du métier de tout professeur, qui doit enseigner et transmettre une lecture signifiante des textes en collège et en lycée.

## **3) Faire apparaître les enjeux didactiques et leurs liens**

Les rapports des précédentes sessions insistent sur le fait que le commentaire de l'appareil didactique ne doit pas se cantonner au traitement systématique des questions : c'est là une démarche figée et simplifiant à l'extrême l'exploitation de ces pistes de réflexion. Nous ne pouvons qu'aller dans le même sens et souscrire à cette réflexion. En s'appuyant sur une approche purement évaluative du type : « telle question du manuel est pertinente parce que », « telle autre ne l'est pas parce que », le candidat montre alors qu'il se méprend sur les enjeux d'une épreuve de type professionnel. Il révèle aussi son incapacité à prendre de la hauteur vis-à-vis non seulement de cette partie du dossier, mais, également, du dossier entier en ce que celui-ci est censé mettre en cohérence des supports et les questionnaires afférents. Indéniablement aussi, cette manière de conduire la prestation ne manque pas de mobiliser beaucoup de temps. Certes, le candidat doit procéder à ce travail pendant sa préparation mais, devant le jury, les réponses deviennent des supports à l'interprétation des textes.

Dans un dossier consacré à l'étude du récit en classe de quatrième et, plus précisément, aux fonctions du dialogue<sup>13</sup>, figurent trois textes extraits

---

<sup>13</sup> *Français 4<sup>e</sup>, Fleurs d'encre*, Hachette, 2007, pp. 64-69.

respectivement d'*Eugénie Grandet* de Balzac, de *La Chute* d'Albert Camus et des *Fables* de La Fontaine (« Le Coche et la Mouche »). Le candidat traite toutes les questions et en donne à chaque fois une évaluation. Le temps manque pour aborder la fable plus que par quelques vagues remarques. Qui plus est, l'approche menée sur chaque questionnaire ne permet pas, en fin de compte, de disposer d'une vue d'ensemble sur la complexification discursive en jeu, notamment à travers les textes sélectionnés, et sur les effets de sens visés par chaque type de paroles rapportées.

L'ordre de succession des questions, tel que l'ont décidé les concepteurs du manuel, n'offre en aucune manière une organisation pour le propos. De même, signaler que les questions ou les exercices du manuel sont de plus en plus complexes n'apporte pas systématiquement de la profondeur de champ à sa propre démonstration. Le jury attend que le candidat exerce sa perspicacité quant à certains dysfonctionnements ou à certaines lacunes dans les orientations didactiques, mais il ne s'agit nullement de produire une lecture pointilliste. Les questions doivent nourrir un travail de va-et-vient avec les documents du dossier et marquer l'habitude prise par le candidat de manipuler ce type d'outil.

#### **4) Elaborer une exploitation personnelle de « tout ou partie des documents »**

Chaque libellé invite les candidats à concevoir des travaux ou exercices d'application en lien avec le dossier, qu'il soit considéré dans son intégralité ou de façon partielle. Comme indiqué ci-dessus, le fait d'imaginer une séquence entière est rarement satisfaisant, d'une part, parce que le corpus souvent ne s'y prête pas et, d'autre part, parce que l'exercice suppose, pour être probant, des conditions dont le candidat ne dispose pas pendant son temps de préparation. Il paraît donc préférable de formuler des propositions établissant plus directement des liens avec l'écriture, la langue ou l'oral. Les objectifs sont à expliciter, ainsi que les critères d'évaluation dans le cas d'une consigne d'expression écrite.

Pour un dossier consacré à un mouvement littéraire et culturel – l'Humanisme – en classe de première<sup>14</sup>, le candidat indique comme prolongement à l'extrait de Rabelais sur l'Abbaye de Thélème le sujet d'invention suivant : « Vous faites partie des heureux élus de l'Abbaye inventée par Rabelais. Racontez votre expérience et l'organisation de vos journées ». De façon bienvenue, la consigne invite les élèves à modifier le point de vue tout en respectant les contraintes imposées par le texte source.

Pour un dossier collège présentant la scène 7 de l'acte III (la scène du balcon) dans *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand<sup>15</sup>, le candidat envisage de faire développer par les élèves certaines didascalies rattachées aux répliques du héros éponyme afin d'étoffer le portrait de celui-ci. L'exercice est pertinent en ce qu'il porte sur le genre en cours d'étude, par les didascalies, et sur un type de texte préalablement bien préparé.

Par ces deux exemples, nous souhaitons mettre l'accent sur les liens entre lecture et sujets d'écriture que les candidats ont tendance à oublier pour leur préférer l'ajout de textes dont la pertinence et la conformité avec les objectifs de la séquence ne sont pas toujours satisfaisants.

---

<sup>14</sup> *Français 1<sup>er</sup>*, *Lettres et langue*, Hachette, 2005, pp. 389, 390, 392 et 393. Ce dossier est également utilisé dans la troisième partie et notamment dans la sous-partie intitulée « rappel de quelques principes ».

<sup>15</sup> *Français 3<sup>e</sup>*, Magnard, 2008, pp. 232-234 et *Français 3<sup>e</sup>*, Coll. Textes Langages et Littératures, Bordas, 2008, pp. 262-265. La même scène de *Cyrano de Bergerac* est proposée à partir de deux manuels différents.

### III/ Mobiliser une culture solide à bon escient ; connaître les programmes et leurs orientations

#### 1) Rappel de quelques principes

Des connaissances issues de trois champs fondamentaux sont à mobiliser en permanence à l'oral, que ce soit pendant l'exposé ou pendant l'entretien :

- la culture littéraire et artistique,
- la culture linguistique et stylistique,
- enfin, les programmes et les instructions officielles.

Posons à nouveau quelques principes.

La culture du candidat ayant opté pour un dossier collège n'a pas à être moins étoffée, ni moins précise, que celle du candidat ayant choisi un dossier lycée. En effet, le programme est vaste au plan chronologique : il oblige, pour le niveau 6<sup>e</sup>, à connaître les textes fondateurs de l'Antiquité et, pour le niveau 5<sup>e</sup>, des œuvres diversifiées du Moyen Âge. L'approche des genres est mise en place dès le collège et doit conduire tout naturellement l'enseignant à s'intéresser à un vaste répertoire de textes et d'œuvres. En outre, les savoirs ou les mises en perspective sur lesquels prend appui l'exposé du candidat ne sauraient se réduire à l'état des savoirs enseignés à des élèves, collégiens ou même lycéens, et pas davantage à ce que transmet l'approche vulgarisée des manuels. Souvent, certaines prestations se cantonnent à une analyse littérale des textes et se réduisent à l'utilisation d'outils sommaires, sans vraiment prendre de hauteur.

Entre autre exemples, citons celui des *Métamorphoses* d'Ovide<sup>16</sup> pour lesquelles les candidats éprouvent beaucoup de difficultés à formuler clairement la signification philosophique et idéologique de la métamorphose : cycle de la vie, temps et mouvements perpétuels, « panta rei »<sup>17</sup> héraclitéen, cycle de la nature, instabilité des êtres, esthétique du mouvement et inquiétude liée à ce thème. C'est aussi la notion même de texte fondateur qui mériterait d'être interrogée à partir de l'objectif fixé par les instructions officielles : « s'approprier les éléments clefs d'une culture commune : les origines gréco-latine et judéo-chrétienne de notre civilisation ».

De même, pour la classe de 5<sup>e</sup>, *Le Roman de Renart*<sup>18</sup> ne se ramène pas aux ruses déployées par le protagoniste, ni à une approche par schéma actantiel ou narratif, ni même à l'atmosphère bon enfant dont sont empreints certains épisodes. Ainsi, les références à une réalité socio-économique prégnante, l'inscription de l'ouvrage dans la tradition romanesque, l'ancrage de l'anthropomorphisation dans une tradition également marquée et visant à décrire un monde régi par des passions et des règles semblables à celles des humains, la dimension parodique... sont autant d'orientations littéraires possibles pour les candidats. Que le dossier choisi au moment de l'oral relève du collège ou lycée, la sensibilité aux textes prime, celle-ci s'exerçant dans tous les cas – collège ou lycée –, le candidat étant susceptible de prendre en charge l'un et l'autre niveau.

Par ailleurs, toute mention des principales perspectives d'étude pour les programmes du lycée (étude de l'histoire littéraire et culturelle, étude des genres et des registres, étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire, étude de l'intertextualité et de la singularité des textes) –, toute mention aussi de la répartition des différentes formes de discours étudiées au collège (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif) ne doit pas seulement avoir un effet d'affichage à

<sup>16</sup> *Français 6<sup>e</sup>*, Hatier, 2005, pp. 220-224. Le fait que la connaissance des textes fondateurs demeure insuffisante, peu approfondie, a déjà été fortement souligné dans d'autres rapports. Voir celui rédigé par Martine Nolot (2008, p. 20). De toute évidence, certains candidats ne mesurent pas bien les enjeux liés à l'enseignement de ces textes en classe de sixième.

<sup>17</sup> C'est-à-dire « tout s'écoule ».

<sup>18</sup> *Français 5<sup>e</sup>, Fleurs d'encre*, Hachette, pp. 162 à 167.

l'intérieur de l'introduction. Posséder une connaissance précise de ces orientations didactiques est, certes, un atout mais à condition de ne pas se contenter de développements artificiels et convenus, destinés à satisfaire le jury !

Ainsi, dans un dossier consacré à l'Humanisme<sup>19</sup> en classe de première, tel candidat propose d'entrer par ce mouvement littéraire et culturel, puis d'aborder l'argumentation en perspective complémentaire. La proposition peut être considérée comme satisfaisante et ouvre d'emblée un vaste champ d'étude. Toujours dans l'introduction, une approche par la question des genres et des registres est également annoncée. Elle peut être tout aussi bienvenue, du fait que le dossier intègre l'apologue par le biais de l'extrait de Rabelais, et l'essai par celui de Montaigne. Cependant, dans l'exposé du candidat, ces orientations visant à faire le lien avec le programme de première ne sont pas vraiment rendues opératoires. La problématique alors annoncée n'a pour but que de définir le mouvement humaniste, ce qui ne constitue pas en soi une problématique : n'apparaît ni le projet des auteurs, ni la spécificité des textes. Des registres d'ailleurs, il n'est jamais question au cours des développements ultérieurs et de l'analyse des textes. De même, si l'étude des idées contenues dans chaque extrait est bien conduite, elle n'est jamais rattachée aux enjeux respectifs de l'argumentation directe ou indirecte. En somme, le candidat a lancé trop de pistes préalables sans aller suffisamment loin dans leur aboutissement.

Dès lors, quelle solution envisager ? Tout en se gardant de procéder de façon systématique et redondante, les candidats peuvent, par les articulations de l'exposé, ou par quelques phrases de synthèse, mettre en relief l'utilisation des documents dans la perspective des finalités générales des programmes.

Enfin, on ne saurait assez insister sur la place qui doit être impartie à la langue dans le commentaire des textes et la construction du sens. L'accent a été mis ci-dessus sur la nécessité de se prémunir contre toute dérive techniciste ; à l'inverse, un travail qui ne prend pas appui sur une observation fine, rigoureuse, des faits linguistiques prive le commentaire d'une partie essentielle de sa portée, voire de sa validité. En effet, comment saisir (ou faire saisir) des effets, des nuances ou des écarts subtils si l'on ne peut s'appuyer sur des notions que l'on a validées par une pratique constante de l'analyse et par l'acquisition des savoirs fondamentaux ?

## 2) Que lire ?

Les champs essentiels sur lesquels le candidat doit cibler sa préparation peuvent ainsi être répertoriés :

- avoir lu les œuvres patrimoniales. C'est le fondement même de l'épreuve puisque tout enseignant doit lui-même faire acquérir par ses élèves une culture littéraire. Mais les œuvres sont également le lieu d'un échange avec le jury qui apprécie, au moment des questions de l'entretien par exemple, de détecter et reconnaître chez le candidat des connaissances tout à la fois variées et précises. Il est particulièrement bienvenu d'être capable d'évoquer une œuvre par d'autres passages que les extraits présents dans le dossier, de donner plus de portée et d'approfondissement à certains éclairages grâce à la connaissance que l'on a d'une œuvre poétique, de l'économie d'un récit, ou de l'enjeu dramatique de telle ou telle scène de tragédie ;
- savoir situer les œuvres majeures dans leur contexte, leur ancrage littéraire et culturel, et par rapport aux grandes questions qu'elles soulèvent. Il ne suffit pas d'être au fait d'un ordre chronologique ou de quelques dates qui résonneraient peut-être davantage que d'autres eu égard à la mémoire collective. Il convient d'avoir une compréhension de ces œuvres dans une globalité plus large que le texte seul et de pouvoir montrer sa capacité d'enseignant à former ensuite chez les élèves une conscience historique. Aussi importe-t-il d'avoir acquis une connaissance de la littérature que construisent des entrées variées :

---

<sup>19</sup> *Français 1<sup>re</sup>, Lettres et langue*, Hachette, 2005, pp. 389, 390, 392 et 393.

projet auctorial au moment de la publication, influence ultérieure ou rôle dans un mouvement esthétique ;

- le domaine grammatical doit être entièrement maîtrisé, d'autant que certains dossiers portent sur un point de langue. En complément de la fréquentation assidue de grammaires, on ne peut qu'inviter les candidats à s'entraîner par le biais des exercices qu'ils programment pour leurs élèves. Quel que soit le mode d'entraînement et d'acquisition du candidat, certaines erreurs d'analyse sont difficilement acceptables, et d'autant plus si elles devaient être envisagées en situation pédagogique réelle ;
- les notions de genres et registres doivent être maîtrisées non seulement dans leur acception mais aussi dans leur spécificité. Elles sont en effet indispensables dans une pratique professionnelle qui, au niveau du lycée, doit en faire une étude méthodique. Il convient aussi d'appréhender les genres comme des catégories variables, ce qui implique de mesurer combien certaines caractéristiques ont été subverties ou entremêlées d'un genre à l'autre. De même, il est important d'avoir réfléchi à la question des registres pour tout ce qui relève d'une tradition établie – le registre tragique avec la tragédie, le registre comique avec la comédie – mais être également au fait des effets de décalage et de subversion – le registre épique perdure alors même que le genre de l'épopée dans la littérature n'est plus productif ;
- les programmes sont à lire et à connaître de façon approfondie. Au-delà de leurs contenus, il est utile d'avoir présentes à l'esprit leurs principales finalités, au moins pour en innover sa propre analyse didactique. Par ailleurs, l'obligation d'opter pour un sujet collège ou un sujet lycée ne doit pas retenir les candidats d'être curieux et informés de ce qui se passe pour l'autre partie du second degré. À ce titre, il est très facile d'avoir accès à des sujets de brevet, d'EAF, et de mieux appréhender les apprentissages et les objectifs attendus au niveau des paliers d'évaluation.

## **VI/ Montrer sa capacité à entrer dans la situation de communication de l'examen**

Les modalités de l'épreuve ont été rappelées ci-dessus, avec ses deux temps spécifiques de passage devant une commission composée de deux personnes. La bienveillance est l'attitude première d'un jury qui a préparé avec soin ses sujets et attend des candidats qu'ils les éclairent et les enrichissent par leur propre point de vue et leurs propositions de lecture. Celui qui a préparé le dossier est tout prêt à entendre et admettre une composition et des analyses différentes de celles qu'il avait envisagées. C'est d'autant plus vrai que, par le jeu des horaires, certains sujets sont quelquefois traités par deux candidats successifs, et font ainsi l'objet d'exposés souvent très différents par les entrées qui s'y trouvent privilégiées.

Se présenter devant un jury implique de s'y être préparé, entraîné, et de renvoyer de soi une image qui dénote de l'aisance, du dynamisme et une maîtrise affichée des modalités essentielles dans la prise de parole. La situation est, certes, artificielle et marquée par un enjeu particulier, mais il faut gagner très rapidement l'intérêt de l'auditoire et le conserver. Bien des introductions restent sommaires, comme si c'était perdre du temps que d'annoncer une démarche claire et précise ou que de poser des jalons pour la suite de l'exposé, qui seule serait importante. Pourtant, s'accorder un peu de latitude pour justifier la problématique, expliciter tel ou tel parti pris, ou encore esquisser les articulations du plan finalement retenu, sont autant de retours sur sa propre démarche susceptibles d'en asseoir la légitimité. D'ailleurs, les premières minutes sont aussi celles où le jury redécouvre ses textes et les réexamine.

La gestion du temps global reste un point délicat qui continue de donner lieu, comme chaque année, à quelques prestations achevées dans un état d'extrême urgence, ce qui ne peut être que sanctionné. Dans bien des cas, il aurait suffi au cours des développements de privilégier des démarches efficaces, orientées selon des perspectives précises, et de se préserver de la redondance. Trop de candidats encore ont pour objectif de remplir les trente minutes qui leur sont imparties et se retrouvent, en fait, à manquer du temps indispensable pour conclure posément. Rappelons que le jury

prend la peine de prévenir le candidat avant les cinq dernières minutes : il n'est plus opportun de s'engager dans une troisième partie par exemple. Dans ce cas, il est préférable d'en présenter sommairement les principaux axes avant d'énoncer la conclusion. Ce n'est en effet plus guère le moment de compenser tout ce qui n'a pu être dit jusque-là, ni celui de rattraper les oublis. Le futur enseignant doit montrer une maîtrise de son exposé laissant augurer la même maîtrise pendant ses futures séances devant élèves.

À l'inverse, il arrive que certains candidats présentent un travail trop bref. Certaines prestations durent à peine quinze minutes. On ne peut que les inviter à revisiter la méthodologie mise en œuvre ainsi que leurs capacités à mobiliser des savoirs empruntés à des champs variés. Seul un entraînement régulier permet de pallier cette insuffisance.

Exposer un travail que l'on vient juste de préparer et qu'il a été impossible de tester au préalable n'est pas chose aisée, et la commission a parfaitement conscience de la difficulté de l'exercice. Certaines attitudes liées à cette difficulté doivent toutefois être évitées autant que possible. Il faut, en particulier, éviter de se réfugier derrière ses feuilles et ses notes. L'annotation des documents étant permise, il ne faut toutefois pas que les candidats se perdent dans ces éléments, qui, pour être initialement "de repérage", obligent quelquefois à des quêtes éperdues dans les mêmes feuilles et notes. Il faudrait, au contraire, que ces indications prises au sein du corpus puissent être aisément retrouvées, libérant le locuteur de retours hasardeux aux textes. Par ailleurs, certains candidats qui manquent d'assurance cherchent, dans la moindre expression ou attitude des jurés, des signes d'approbation quant à la justesse de leurs propos. Pendant une demi-heure, l'échange reste bien unilatéral et il incombe à celui qui passe, de le dynamiser et de le conduire selon les modalités les plus appropriées.

L'entretien est un temps tout aussi délicat, qui n'est pas à négliger, à la fois en termes d'objectif chiffré – la note plancher décidée par le jury peut être augmentée de plusieurs points – et de vigilance aiguë quant aux questions posées. Il offre la possibilité de revoir ou d'approfondir certains points de son exposé. La note plancher ne pouvant être diminuée, il faut avoir présent à l'esprit que celle-ci ne peut qu'être améliorée : il importe donc de s'engager de façon positive et ouverte dans cette partie de l'épreuve.

Certaines questions sont d'ailleurs de pure vérification. Elles se satisfont, par exemple, d'éléments de compréhension presque littérale des textes, ou d'exigibles modestes dans le champ des savoirs. Il ne faut en tout cas jamais hésiter à revenir aux documents, à la phrase ou au vers concerné, et se dire que cela n'a sans doute pas été suffisamment explicité. Certaines notions ont pu être exploitées de façon trop générale ou erronée : il convient donc d'en fournir une définition plus précise et d'approfondir celle-ci.

D'autres questions invitent à reprendre entièrement certaines affirmations antérieures et à réviser tel jugement ou tel commentaire. Il revient au candidat de montrer qu'il sait écouter et se remettre en cause, conditions indispensables pour corriger une erreur et explorer les nouvelles pistes suggérées par le questionnement.

Par ailleurs, toute incompréhension ou ignorance gagne à être signalée de façon franche et explicite. Sous le coup de l'anxiété, le sens d'une question peut légitimement échapper : il est préférable alors d'en demander une nouvelle formulation. De même, quand une connaissance fait défaut, il est plus judicieux de le signaler plutôt que d'entrer dans une stratégie de contournement qui ne manquera pas d'être rapidement visible et de devenir préjudiciable.

Enfin, la nervosité et l'angoisse liées à la situation conduisent à des attitudes surprenantes, par exemple adresser une question à la commission (« quelle réponse attendiez-vous ? »), ne pas développer ses propos comme si tout le travail important avait déjà été accompli, laisser s'exprimer des manifestations de tension – vivacité, désinvolture –, ou encore se commenter soi-même sans arrêt (« non, là je me trompe » ; « ah oui, je sais ce que vous voulez me faire dire »).

En somme, on gardera bien présent à l'esprit que l'entretien doit être un moment de réel échange et une étape, également constructive, pour la réflexion sur le dossier.



## CONCLUSION

La conclusion de ce rapport se présente sous une forme quelque peu différente de celle qui a cours habituellement. Le lecteur a pu constater que les précédents développements ne contiennent pas d'exemples de très bons exposés, comme cela se fait habituellement. Les prestations citées l'ont toujours été en fonction d'aspects perfectibles. Quel meilleur endroit que la conclusion, pourtant, pour intégrer des remarques plus optimistes ? Dans le même temps, comment faire ressentir à des lecteurs la satisfaction du jury face à une bonne prestation, qui plus lorsque ces lecteurs n'y ont pas assisté ?

Est retranscrit maintenant l'équivalent de deux fiches de notation rédigées à l'issue de deux oraux réussis. Ces fiches proviennent de deux commissions différentes mais, en y regardant de près, les aspects positifs liés à la réalisation de l'exercice ainsi que les qualités repérées sont à peu près les mêmes. Ce qui ne doit pas manquer de rassurer les candidats sur l'équité de l'épreuve et l'harmonisation des attentes au sein de l'ensemble du jury.

Premier dossier : la poésie en classe de 3<sup>e</sup> ; textes réunis sous l'intitulé : « Madrid 1936 – Résistances en poésie » : *Madrid 1936* de Pablo Neruda, *Sierra* de Jean Wahl, *Mort de Federico* d'Antonio Machado et *Dédicace* de René Char ; document iconographique : *El Tres de mayo* de Francisco Goya<sup>20</sup>.

Note attribuée : 17/20

Le candidat a opéré un va-et-vient intelligent et permanent entre les textes et l'appareil didactique. Le plan choisi a suivi une organisation claire et convaincante : 1) la souffrance ; 2) la visée : l'engagement et ses formes (la dédicace, l'hommage) ; 3) les propositions personnelles. Le candidat a réussi à avoir une vision d'ensemble et très précise de chaque texte en regroupant des points d'approche : repérage des forces en présence, univers des couleurs, structures temporelles. Grâce à son énergie et sa volonté de communiquer, il a habité ses textes et fait une vraie prestation orale. Il a dominé les outils d'analyse littéraire (registres, versification et figures de style). Il avait une bonne connaissance du contexte historique et a proposé une utilisation intelligente de l'image.

Second dossier : le théâtre en classe de 5<sup>e</sup> ; textes : acte scène 3 des *Fourberies de Scapin* de Molière ; scène 3 de *Roland* de Courteline<sup>21</sup>.

Note attribuée : 18/20

Le candidat a indiqué une problématique particulièrement pertinente : à quelles conditions le théâtre peut-il se représenter lui-même ? Il l'a développée grâce à un plan cohérent et intéressant : 1) le théâtre dans le théâtre (analyse des éléments contribuant à transformer les personnages en acteurs, sous les yeux d'un metteur en scène et du public) ; 2) Les formes du comique qui découlent de cette volonté d'agir en acteur : le comique de caractère (la référence à Bergson a été particulièrement judicieuse), le choix des mots, la question de la vie privée de l'acteur ; 3) Proposition : le candidat a réfléchi à l'importance du siècle de composition, le comique de mots n'étant pas le même nécessairement au XVII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle, et a proposé une ouverture sur le XX<sup>e</sup> siècle. Le candidat avait déjà déployé des suggestions au cours des deux parties précédentes. Le candidat a circulé entre les textes et l'appareil didactique, soulignant les pistes ouvertes, les limites des explorations proposées et les ajouts qu'il s'agirait de construire pour aller au bout de la réflexion concernant la mise en scène de l'illusion théâtrale.

---

<sup>20</sup> *Français 3<sup>e</sup>, A mots ouverts*, Nathan, 2003, pp. 211-215.

<sup>21</sup> *Français 5<sup>e</sup>, Textes Langages et Littératures*, Bordas, 2006.

Nous ne pouvons que souhaiter aux futurs candidats de la session 2010 d'obtenir des appréciations aussi positives. Mais d'abord, ils doivent utiliser toutes les occasions à leur disposition pour s'entraîner à l'épreuve : la pratique professionnelle, par les préparations de séances ou de séquences à faire, par les situations de classes rencontrées aussi, s'y prête parfaitement. Ce ne sera donc pas du temps perdu que d'en consacrer un peu à analyser les démarches didactiques mises en œuvre de façon concrète et réelle, les façons très variées qu'il y a d'utiliser les manuels ou encore les stratégies fructueuses pour amener les élèves à construire le sens des textes.

**ADMISSIBILITE****Date de naissance après barre**

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1948	1	0	0
1950	3	2	0
1951	1	0	0
1952	2	1	1
1953	3	2	1
1956	2	2	0
1957	9	8	3
1958	3	2	0
1959	6	6	1
1960	10	8	1
1961	5	4	1
1962	11	11	3
1963	9	7	0
1964	6	6	4
1965	9	8	1
1966	10	9	1
1967	18	15	5
1968	13	9	0
1969	27	21	3
1970	32	28	8
1971	48	39	10
1972	53	42	11
1973	58	48	12
1974	81	68	17
1975	60	45	14
1976	63	49	15
1977	78	61	21
1978	63	50	13
1979	54	48	19

**ADMISSIBILITE****Date de naissance après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

<b>Année de naissance</b>	<b>Nb. inscrits</b>	<b>Nb. présents</b>	<b>Nb. admissibles</b>
<b>1980</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	<b>18</b>
<b>1981</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>9</b>
<b>1982</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>7</b>
<b>1983</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>4</b>
<b>1984</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>1985</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>1986</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**ADMISSIBILITE****Titres-Diplômes requis après barre**

Concours : EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

	Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	73	59	20
218	DIPLOME D'INGENIEUR	1	1	0
234	DIPLOME GRANDE ECOLE	2	2	1
239	001 DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	2	0	0
242	LICENCE	479	402	96
243	MAITRISE	314	250	83
245	TITRE HOMOLOGUE NIVEAU I OU II	4	3	1
257	INSCR.SANS RESERVE 5EME AN.UNIVERSI	1	1	0
261	DIPLOME POSTSECONDAIRE 3 ANS	2	2	1
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	5	5	1
269	CONTRACT/ ANCIEN CONTRACT DEFINITIF	2	1	0
273	CERTIF PREP ENSEIGNEMENT(CP/ PLP)	1	1	0

**ADMISSIBILITE****Répartition par profession après barre**

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Profession		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
4000	MAIT.OU DOCUMENT.AGREE REM TIT	62	39	9
4001	MAIT.OU DOCUMENT.AGREE REM MA	387	324	87
4002	MAITRE OU DOCUMENT. DELEGUE	437	364	107

**ADMISSIBILITE****Date de naissance après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1947	2	2	1
1948	1	0	0
1949	2	1	0
1950	3	2	0
1951	4	2	0
1952	5	2	1
1953	4	4	0
1954	7	4	0
1955	7	4	0
1956	11	6	2
1957	7	4	0
1958	4	3	1
1959	18	12	4
1960	19	10	2
1961	21	13	4
1962	31	27	6
1963	20	14	3
1964	30	19	7
1965	43	25	7
1966	39	27	2
1967	35	26	6
1968	47	35	7
1969	52	33	6
1970	63	40	7
1971	82	54	12
1972	77	49	17
1973	92	67	10
1974	90	66	13
1975	93	56	14

**ADMISSIBILITE****Date de naissance après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Année de naissance	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
1976	104	74	20
1977	101	65	21
1978	89	58	12
1979	98	63	9
1980	86	61	14
1981	87	60	13
1982	42	30	3
1983	45	27	8
1984	29	18	4
1985	14	8	5
1987	1	0	0



**ADMISSIBILITE**

**Répartition par profession après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

Profession		Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
2000	PERSONNEL DE DIRECTION	1	0	0
2121	PERS ADM ET TECH MEN	11	4	1
3000	ENSEIGNANT DU SUPERIEUR	10	6	1
3016	PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	6	4	2
3019	ENSEIG NON TIT ETAB SCOLETR	17	13	3
3027	PERS FONCTION PUBLIQUE	31	17	3
3028	PERS FONCT TERRITORIALE	11	3	1
3035	PERS FONCT HOSPITAL	3	0	0
5314	PEPS	1	0	0
5513	AGREGE	2	0	0
5534	CERTIFIE	31	17	6
5594	PEGC	2	1	0
5633	CPE	8	5	3
5671	ADJOINT D'ENSEIGNEMENT	5	4	0
5701	STAGIAIRE SITUATION 2E DEGRE	3	2	1
5752	PLP	73	47	17
6001	INSTITUTEUR	5	2	0
6153	PROFESSEUR ECOLES	133	78	26
6156	STAG EN SITUATION PROF ECOLES	1	0	0
7591	VACATAIRE DU 2ND DEGRE	146	97	22
7592	VACATAIRE FORMATION CONTINUE	6	4	2
7593	VACATAIRE APPRENTISSAGE (CFA)	7	6	2
7594	VACATAIRE INSERTION (MGI)	1	0	0
7595	VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	11	7	1
7760	MAITRE AUXILIAIRE	107	82	14
7784	PROFESSEUR ASSOCIE 2ND DEGRE	1	1	0
7790	CONTRACTUEL 2ND DEGRE	563	420	85
7791	CONTRACTUEL FORMATION CONTINUE	13	8	2
7792	CONTRACTUEL APPRENTISSAGE(CFA)	11	7	1

**ADMISSIBILITE****Répartition par profession après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Profession	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
7793	CONTRACTUEL INSERTION (MGI)	1	0	0
7861	MAITRE D'INTERNAT	16	8	1
7862	ASSISTANT D'EDUCATION	292	184	36
7871	SURVEILLANT D'EXTERNAT	55	32	7
8430	CONTRACT ENSEIGNANT SUPERIEUR	21	12	4

**ADMISSIBILITE****Titres-Diplômes requis après barre**

Concours : EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

	Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	179	119	34
218	DIPLOME D'INGENIEUR	1	1	1
234	DIPLOME GRANDE ECOLE	1	1	0
239	001 DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	10	5	0
239	002 DISP.TITRE 3 ENFANTS (PERE)	4	3	0
242	LICENCE	790	520	93
243	MAITRISE	548	377	104
245	TITRE HOMOLOGUE NIVEAU I OU II	2	0	0
255	INSCR.SANS RESERVE 4EME AN.UNIVERSI	1	0	0
257	INSCR.SANS RESERVE 5EME AN.UNIVERSI	4	2	1
258	ENSEIGNANT TITULAIRE - ANCIEN TITUL	34	21	6
261	DIPLOME POSTSECONDAIRE 3 ANS	10	6	0
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	17	14	1
273	CERTIF PREP ENSEIGNEMENT(CP/ PLP)	4	2	1

**ADMISSION**

**Répartition par profession après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option 0202E LETTRES MODERNES

	Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
2121	PERS ADM ET TECH MEN	1	1	0
3000	ENSEIGNANT DU SUPERIEUR	1	1	0
3016	PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	2	2	2
3019	ENSEIG NON TIT ETAB SCOLETR	3	3	2
3027	PERS FONCTION PUBLIQUE	3	3	2
3028	PERS FONCT TERRITORIALE	1	1	0
5534	CERTIFIE	6	5	3
5633	CPE	3	3	2
5701	STAGIAIRE SITUATION 2E DEGRE	1	1	0
5752	PLP	17	16	7
6153	PROFESSEUR ECOLES	26	26	18
7591	VACATAIRE DU 2ND DEGRE	22	20	12
7592	VACATAIRE FORMATION CONTINUE	2	2	0
7593	VACATAIRE APPRENTISSAGE (CFA)	2	1	0
7595	VACATAIRE ENSEIGNANT DU SUP.	1	1	1
7760	MAITRE AUXILIAIRE	14	14	2
7790	CONTRACTUEL 2ND DEGRE	85	82	34
7791	CONTRACTUEL FORMATION CONTINUE	2	2	1
7792	CONTRACTUEL APPRENTISSAGE(CFA)	1	1	0
7861	MAITRE D'INTERNAT	1	1	0
7862	ASSISTANT D'EDUCATION	36	36	12
7871	SURVEILLANT D'EXTERNAT	7	7	4
8430	CONTRACT ENSEIGNANT SUPERIEUR	4	4	2

**ADMISSION****Répartition par profession après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

	Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
4000	MAIT.OU DOCUMENT.AGREE REM TIT	9	9	6
4001	MAIT.OU DOCUMENT.AGREE REM MA	87	86	47
4002	MAITRE OU DOCUMENT. DELEGUE	107	105	58

**ADMISSION****Date de naissance après barre****Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

Année de naissance	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1952	1	1	1
1953	1	1	1
1957	3	3	2
1959	1	1	1
1960	1	1	1
1961	1	1	1
1962	3	3	2
1964	4	4	3
1965	1	1	1
1966	1	1	1
1967	5	5	1
1969	3	3	3
1970	8	7	4
1971	10	10	4
1972	11	10	5
1973	12	12	4
1974	17	17	7
1975	14	14	8
1976	15	15	8
1977	21	21	11
1978	13	13	5
1979	19	19	11
1980	18	18	13
1981	9	9	6
1982	7	7	6
1983	4	3	1

**ADMISSION****Titres-Diplômes requis après barre**

Concours : EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

	Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	20	20	10
234	DIPLOME GRANDE ECOLE	1	1	1
242	LICENCE	96	94	53
243	MAITRISE	83	82	46
245	TITRE HOMOLOGUE NIVEAU I OU II	1	1	0
261	DIPLOME POSTSECONDAIRE 3 ANS	1	1	1
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	1	1	0

**ADMISSION****Date de naissance après barre**

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option0202E LETTRES MODERNES

Année de naissance	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1947	1	1	0
1952	1	1	0
1956	2	2	0
1958	1	1	0
1959	4	4	2
1960	2	2	1
1961	4	4	3
1962	6	6	5
1963	3	3	3
1964	7	7	1
1965	7	7	2
1966	2	1	1
1967	6	6	1
1968	7	7	3
1969	6	6	2
1970	7	6	1
1971	12	10	4
1972	17	17	11
1973	10	9	2
1974	13	13	4
1975	14	14	11
1976	20	20	8
1977	21	19	12
1978	12	12	4
1979	9	9	2
1980	14	14	7
1981	13	13	5
1982	3	3	0
1983	8	8	5



**ADMISSION****Date de naissance après barre****Concours EBI CAPES INTERNE****Section / option0202E LETTRES MODERNES**

<b>Année de naissance</b>	<b>Nb. admissibles</b>	<b>Nb. présents</b>	<b>Nb. admis</b>
<b>1984</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>1985</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

**ADMISSION****Titres-Diplômes requis après barre**

Concours : EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0202E LETTRES MODERNES

	Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
106	DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	34	34	12
218	DIPLOME D'INGENIEUR	1	1	1
242	LICENCE	93	90	27
243	MAITRISE	104	99	58
257	INSCR.SANS RESERVE 5EME AN.UNIVERSI	1	1	0
258	ENSEIGNANT TITULAIRE - ANCIEN TITUL	6	6	5
264	DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	1	1	1
273	CERTIF PREP ENSEIGNEMENT(CP/PLP)	1	1	0