 <p>ministère éducation nationale</p>	<p>Secrétariat Général</p> <p>Direction générale des ressources humaines</p> <p>Sous-direction du recrutement</p>	<p>MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>
--	--	---

CONCOURS DU SECOND DEGRÉ – RAPPORT DE JURY

SESSION 2010

AGRÉGATION INTERNE

CAERPA

LETTRES MODERNES

**Rapport de jury présenté par Emmanuel FRAISSE
Président de jury**

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

SOMMAIRE

1. COMPOSITION DU JURY.....	p. 3
2. REMARQUES GÉNÉRALES.....	p. 6
3. ÉPREUVES ÉCRITES	
3.1. Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs.....	p. 10
3. 1. 1. Libellé du sujet.....	p. 10
3. 1. 2. Réflexions et éléments de corrigé.....	p. 18
3. 2. Composition française sur œuvres au programme.....	p. 33
3. 2. 1. Libellé du sujet.....	p. 33
3. 2 .3. Réflexions et éléments de corrigé.....	p. 35
4. ÉPREUVES ORALES	
4.1. Leçon portant sur un programme d'auteurs de langue française....	p. 59
4.1. 1. Leçon : œuvres littéraires.....	p. 59
4. 1. 2. leçon : cinéma.....	p.73
4. 2. Explication de texte et grammaire.....	p. 78
4. 2. 1. Explication de texte.....	p. 78
4. 2. 1. Grammaire.....	p. 88
4. 3. Commentaire.....	p. 103

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

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

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré (agrégation),
- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés (CAER-agrégation),
- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 désignant les présidents des jurys des concours internes de l'agrégation et des CAER-agrégation ouverts au titre de la session 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne de recrutement de professeurs agrégés et du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés, section lettres modernes est constitué comme suit pour la session 2010 :

Président

M. Emmanuel FRAISSE
Professeur des universités

Académie DE PARIS

Vice-Président

M. Jean EHRSAM
Inspecteur général de l'éducation nationale.

Académie DE PARIS

Secrétaire Général

M. Henri MARGULIEW
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE VERSAILLES

Membres du jury

M. Jean AUBANELLE
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE MONTPELLIER

Mme Sandrine BERTHELOT
Professeur agrégé

Académie D' ORLEANS-TOURS

M. Olivier BERTRAND Maître de conférences des universités	Académie DE GRENOBLE
Mme Florence BOUCHET Professeur des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Emmanuel BOUJU Professeur des universités	Académie DE RENNES
Mme Anne CHAMAYOU Professeur des universités	Académie DE MONTPELLIER
M. Jean CLEDER Maître de conférences des universités	Académie DE RENNES
Mme Anne DEFRANCE Maître de conférences des universités	Académie DE BORDEAUX
M. Pascal DETHURENS Professeur des universités	Académie DE STRASBOURG
Mme Corinne FRANCOIS-DENEVE Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
M. Michel GAILLIARD Maître de conférences des universités	Académie DE TOULOUSE
Mme Claudine GARCIA-DEBANC Professeur des universités	Académie DE TOULOUSE
M. Jean-Michel GOUVARD Professeur des universités	Académie DE BORDEAUX
M. Michel GRAMAIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANTES
M. Guiomar HAUTCOEUR Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. Jean-Luc JOLY Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Alain KLEINBERGER Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES
Mme Françoise LAURENT Professeur des universités	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Jean-Yves LAURICHESSE Professeur des universités	Académie DE TOULOUSE
Mme Sophie LE MENAHEZE-LEFAY Maître de conférences des universités	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Corinne LEENHARDT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
Mme Mathilde LEVEQUE Maître de conférences des universités	Académie DE CRETEIL
Mme Catherine MAGNIEN-SIMONIN Professeur des universités	Académie DE BORDEAUX
Mme Bénédicte MILLAND-BOVE Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. François-Marie MOURAD Professeur de chaire supérieure	Académie DE BORDEAUX
M. Laurent MULLER Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Frédéric NAU Professeur agrégé	Académie DE POITIERS

Mme Elisabeth NONNON Professeur des universités	Académie DE LILLE
M. Patrick QUILLIER Professeur des universités	Académie DE NICE
M. Frédéric RAIMBAULT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Catherine ROBERT-LAZES Professeur de chaire supérieure	Académie DE PARIS
M. Pierre RONZEAUD Professeur des universités	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Jean-Christophe SAMPIERI Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
M. Frédéric SIMON Professeur agrégé	Académie DE PARIS
M. Didier SOUILLER Professeur des universités	Académie DE DIJON
M. Daniel STISSI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CRETEIL
Mme Evelyne THOIZET Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
M. Pierre-Olivier TOULZA Maître de conférences des universités	Académie DE PARIS
Mme Virginie WALBRON Professeur agrégé	Académie D' AMIENS
Mme Anne-Gaëlle WEBER Maître de conférences des universités	Académie DE LILLE
M. Philippe ZARD Maître de conférences des universités	Académie DE VERSAILLES

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

Paris, le 7 janvier 2010

Le Sous-Directeur du recrutement



Philippe SANTANA

REMARQUES GÉNÉRALES

Ce rapport 2010 s'inscrit naturellement dans la continuité de ceux qui l'ont précédé, et les candidats sont invités à se référer à ces derniers de manière systématique, d'autant que les plus récents sont très aisément consultables sur Internet. En vingt ans d'existence, l'agrégation interne de lettres modernes s'est manifestée comme le principal outil de la promotion professionnelle des professeurs du second degré de cette discipline et comme un dispositif essentiel de leur formation continue. Quant au rayonnement de ce concours, il vient, comme on l'a régulièrement relevé, tout à la fois de son niveau d'exigence et de sa capacité à définir et actualiser les contours de la discipline « français », dont le propre est de rassembler littérature, culture et langue. De manière plus indirecte, mais non moins marquante, le concours est l'occasion de rassembler au sein du jury des acteurs très divers de cette discipline, qu'ils viennent des universités, de l'inspection ou des classes préparatoires. C'est de ce croisement des regards, des expériences et des pratiques que naît véritablement cette « certaine idée » de la discipline qui unit le jury, les candidats et l'ensemble des professeurs concernés.

Les comptes-rendus consacrés aux différentes épreuves au long de ce rapport de la session 2010 permettent de cerner, à travers les attentes explicites du jury, quelques-unes des grandes lignes de force ou questions qui sous-tendent notre discipline et sa transmission.

Histoire et littérature

Chacun sait, et ce au moins depuis le fameux article de Roland Barthes « Histoire ou littérature » paru dans *Annales* en 1960, et intégré par la suite à la fin de *Sur Racine*, que les rapports entre histoire et littérature sont particulièrement difficiles à cerner. Une tentation, toujours récurrente, est d'imaginer que l'histoire de la littérature existerait en soi, que les catégories que nous utilisons à ce propos (littérature en premier lieu) seraient naturelles alors qu'elles sont bien évidemment construites. Et lorsque Barthes, il y a maintenant cinquante ans disait : « Que peut être, littéralement, une histoire de la littérature, sinon l'histoire de l'idée même de littérature ? », il rappelait simplement que la littérature est bien un fait historique, contingent, un objet de discours et non une essence. Or cette question ne relève pas seulement de la manière d'aborder ce qu'il dénonce comme le positivisme d'un enseignement littéraire réduit à « l'histoire des littérateurs », mais aussi notre façon de penser le développement même du fait littéraire. Il est donc bien naïf de présenter sans esprit critique l'évolution des formes et des conceptions de la littérature comme « allant de soi » ou comme relevant d'une sorte de téléologie ou de darwinisme littéraires qui voudrait que les évolutions impliquent nécessairement un progrès et, pire encore, que les étapes que nous discernons sont le résultat de données purement objectives. Mais, plus radicalement, force est de rappeler que la littérature repose sur une contradiction fondatrice : elle est marquée du double signe de l'historicité et de l'autonomie face à l'histoire. La littérature est bien évidemment en relation à la société qui la voit naître ; dans le même temps elle lui échappe puisque qu'elle ne cesse de rayonner dans d'autres lieux et d'autres périodes historiques. S'il est un savoir propre à l'analyse littéraire, c'est bien celui qui relève d'une capacité à voir la part d'autonomie des phénomènes culturels, sans qu'on laisse pour autant accroire que l'art puisse être indépendant de la société dans laquelle il se développe. Et prendre en compte la façon dont il est perçu et reçu dans l'immédiat n'invalide pas d'autres réceptions et d'autres interprétations, dans des temps et des espaces distincts de ceux qui l'ont vu naître. De cette fixité et de cette mobilité des textes naît le sens et l'intérêt des études et de la critique littéraires.

Complexité de la didactique : qu'est-ce que la médiation ?

Et c'est sans doute ici que l'on entrevoit la difficulté de l'acte d'enseignement, et plus précisément la complexité de la didactique, trop souvent confondue avec la pédagogie prise comme manière d'enseigner et d'établir une relation avec les élèves. La didactique n'est pas l'art d'enseigner, mais l'opération qui permet de définir ce qui peut être enseigné et d'identifier concrètement dans le cadre de la classe les aptitudes et attitudes intellectuelles à développer chez les élèves eux-mêmes. Dans cette perspective, le problème central devient celui de la relation entre les connaissances savantes, historiques, philologiques, esthétiques ou théoriques comme on voudra, et ce qu'il est raisonnablement possible de conduire les élèves à apprendre et à maîtriser. Il ne s'agit pas ici de se limiter à la seule connaissance par les élèves d'informations et de faits bruts (et on voit qu'il est infiniment plus facile de leur enseigner une « histoire des littérateurs » ou des « écoles » littéraires) qu'à les aider à penser et se représenter certaines grandes questions de littérature prises dans l'histoire et, encore une fois, lui échappant pour partie. Pour n'en donner que quelques-unes : qu'est-ce que la critique ? Quelle est la latitude d'interprétation des textes ? Quelle relation entre l'écrivain et son public ? Que peut valoir la notion d'originalité ? Quelle est la place de l'individualité dans le processus créatif, etc. ? Et, encore et toujours, en quoi les œuvres du passé nous concernent-elles aujourd'hui ? Et comment choisir et aborder celles du présent ? On voit bien dans ces conditions pourquoi la didactique ne saurait être réduite à une pure simplification et réduction de savoirs d'une extrême complexité à une complexité moindre et intelligible par des élèves, mais à une transformation – les spécialistes disent une « transposition » – de ces savoirs. Voilà sans doute ce qui explique pourquoi le professeur, et tout particulièrement le professeur du second degré est un « passeur », selon la terminologie consacrée. Passeur certes, encore faut-il s'entendre sur le sens du terme : pas seulement celui qui transmet le témoin, mais celui qui crée les conditions rendant la transmission possible. Méchamment, Flaubert dit de Dussardier dans *L'éducation sentimentale* : « Il y a des hommes n'ayant pour mission parmi les autres que de servir d'intermédiaires ; on les franchit comme des ponts, et l'on va plus loin. » Or si le professeur a bien « mission de servir d'intermédiaire », c'est parce que lui, à la différence de Dussardier, identifie, construit et agence les moyens de cette intermédiation.

Quelques chiffres-clés

En 2010, on retrouve à l'œuvre les grandes tendances évoquées dans les rapports précédents. Le nombre des inscrits comme des candidats ayant composé s'est accru cette année et, une fois encore, on notera la confirmation du fait que le profil des candidats admis est celui de jeunes professionnels, déjà expérimentés (un admis sur deux a entre 30 et 35 ans), parmi lesquels on compte un homme sur quatre, soit une moyenne supérieure à celle de la profession prise dans son ensemble.

Les tableaux suivants, on l'espère, parlent d'eux-mêmes. Une fois encore on rappellera qu'il y a bien lors d'une même session deux concours distincts : un concours « public » (le concours interne de l'agrégation) et un concours « privé » (le concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés). Et redisons une fois de plus que cette distinction reste inconnue des membres du jury tout au long leur activité, autant lors de la correction des copies que durant les épreuves orales. Les comptes-rendus détaillés des différentes épreuves rédigés par des membres du jury ne peuvent donc qu'ignorer cette distinction. On se félicitera au passage de voir que cette année l'ensemble des postes du concours « privé » a pu être pourvu.

Enfin, on rappellera que, sauf pour les tout premiers admis qui sont réguliers dans l'excellence, il est bien rare que l'ensemble des épreuves soit réussi par un même candidat. Les variations, parfois brutales, fréquemment observées dans les performances d'un même lauréat peuvent être perçues comme un encouragement pour tous les candidats au cours de l'oral : une seule mauvaise performance n'entraîne que très rarement un échec définitif.

TABLEAU 1. CANDIDATS INSCRITS ET AYANT COMPOSÉ LORS DES DEUX ÉPREUVES DE L'ÉCRIT (2005-2010)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Inscrits agrégation	1 797	1 823	1 710	1 924	1692	2041
Inscrits CAERPA	246	255	240	238	222	248
Total Inscrits	2 043	2078	1 950	2 162	1 914	2 303
Candidats agrégation ayant composé à l'écrit	1 242	1214	1 124	1 244	1 124	1214
Candidats CAERPA ayant composé à l'écrit	157	150	121	158	148	145
Total candidats ayant composé	1 399	1 354	1 245	1 392	1 272	1369

TABLEAU 2. NOMBRE DE POSTES OUVERTS, ADMISSIBILITÉ, ADMISSIONS (2005-2010)

		2005	2006	2007	2008	2009	2010
Agrégation	Postes	125	100	100	106	106	106
	Admissibles	281	241	240	244	240	242
	Admis	125	100	100	106	106	106
CAERPA	Postes	15	15	14	8	12	12
	Admissibles	28	12	15	11	15	17
	Admis	12	7	3	8	6	12
	Total Admis	137	107	103	114	112	118

TABLEAU 3. AGRÉGATION INTERNE : ADMISSIBILITÉ, ADMISSION (2005-2010), MOYENNES /20

		2005	2006	2007	2008	2009	2010
admissibilité	Barre d'admissibilité	09,30	09,50	08,90	09,30	09,50	9,50
	Moyenne des admissibles		11,20	10,67	10,90	11,41	11,26
Admission (Entre parenthèses : moyenne des admis)	Barre d'admission	09,50	9,80	09,55	09,83	10,03	11,10
	Moyenne Leçon	07,41 (11,50)	08,90 (10,79)	8,90 (11,37)	09,57 (11,88)	09,66 (12,25)	08,85 (11,08)
	Moyenne Explication grammaire	6,66 (9,65)	08,08 (9,79)	07,95 (10,32)	08,57 (10,24)	08,84 (11,02)	08,77 (10,83)
	Moyenne commentaire	06,93 (09,00)	07,27 (08,86)	07,43 (10,13)	07,52 (09,40)	07,46 (09,05)	08,21 (9,81)
Moyenne des admis : écrit + oral		10,87	10,95	11,08	11,10	11,41	11,40

TABLEAU 4. CAERPA : ADMISSIBILITÉ, ADMISSION (2005-2010), MOYENNES /20

		2005	2006	2007	2008	2009	2010
admissibilité	Barre d'admissibilité	09,30	09,50	08,60	09,30	08,70	9,40
	Moyenne des admissibles		11,20	10,06	11,35	10,45	11,02
Admission (Entre parenthèses : moyenne des admis)	Barre d'admission	09,50	09,80	09,45	10,05	09,18	9,84
	Moyenne Leçon	09,46 (10,83)	11,08 (13,21)	08,07 (08,67)	10,27 (11,50)	09,07 (12,83)	08,29 (9,58)
	Moyenne Explication grammaire	06,77 (8,56)	08,60 (08,68)	07,41 (09,63)	08,87 (09,21)	07,63 (09,27)	09,21 (09,41)
	Moyenne commentaire	06,96 (08,50)	08,79 (10)	06,57 (10)	09,55 (11)	06,33 (07,83)	09,06 (10,67)
Moyenne des admis : écrit + oral		09,50	11,10	11,18	11,17	10,54	10,57

Emmanuel FRAISSE
 Professeur des universités
 Université Sorbonne nouvelle Paris-3
 Président du jury

SESSION 2010

**AGREGATION
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : LETTRES MODERNES

**COMPOSITION À PARTIR D'UN OU PLUSIEURS AUTEURS
DE LANGUE FRANÇAISE**

Durée : 7 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.

Dans une classe de Première, vous étudiez le groupement de textes suivant en lien avec l'objet d'étude « la poésie ».

Vous présenterez votre projet d'ensemble et les modalités de son exploitation en classe.

1. Pierre de Ronsard (1524-1585), « Aux cendres de Marguerite de Valois, reine de Navarre » (1551), in *Odes*, livre V.
2. Victor Hugo (1802-1885), « À Théophile Gautier », in *Le Tombeau de Théophile Gautier*, Paris, Lemerre, 1873.
3. Stéphane Mallarmé (1842-1898), « Le Tombeau d'Edgar Poe », 1876.
4. Jean Ristat (né en 1943), « Tombeau de Monsieur Aragon » (extraits), 1983.

Extrait 1

Aux Cendres de MARGUERITE DE VALOIS, Royne de Navarre.

Ode pastorale par Pierre de Ronsard Vandomois.

Bien heureuse & chaste Cendre
Que la Mort a fait descendre
Dessous l'oubly du tumbeau :
Tumbeau qui vrayment enserre
Tout ce qu'avoit nostre terre,
D'honneur, de grace, & de beau.

Comme les herbes fleuries
Sont les honneurs des prairies,
Et des préz les ruisseletz,
De l'orme la vigne aymée,
Des bogaiges la ramée,
Des champs les bledz nouveletz :

Ainsi tu fuz (ô Princesse)
Ainçois plus tost ô Deesse,
Tu fuz certes tout l'honneur
Des Princesses de nostre age,
Soit en force de courage,
Ou soit. en royal bon heur.

Il ne faut point qu'on te face
Un sepulchre qui embrasse
Mille Termes en un rond :
Pompeux d'ouvrages antiques
Et de haux pilliers Doriques
Elevéz à double front.

L'Airain, le Marbre & le Cuyvre
Font tant seulement revivre
Ceux qui meurent sans renom :
Et desquelz la sepulture
Presse soubz mesme closture
Le corps, la vie, & le nom :

Mais toi, dont la renommée
Porte d'une aile animée
Par le monde tes valeurs :
Mieux que ces pointes superbes
Te plaisent les douces herbes,
Les fontaines, & les fleurs.

Vous Pasteurs que la Garonne
D'un demy tour environne,
Au millieu de voz préz vers,
Faictes sa tombe nouvelle,
Et gravéz l'herbe suz elle
Du long cercle de ces vers

ICY LA ROYNE SOMMEILLE
DES ROYNES LA NONPAREILLE
QUI SI DOUCEMENT CHANTA,
C'EST LA ROYNE MARGUERITE
LA PLUS BELI.E FLEUR D'ESLITE
QU'ONQUE L'AURORE ENFANTA.

Puis sonnéz voz Cornemuses,
Et menéz au bal les Muses
En un cerne tout au-tour:
Soit aux jours de la froidure,
Ou quant la jeune verdure
Fera son nouveau retour :

Aux raix cornuz de la Lune
Assembléz sous la nuict brune
Voz Naiades & voz Dieux ,
Et avecque voz Dryades
Donnéz luy dix mille aubades
Du flageol melodieux.

Tous les ans soit recouverte
De gazons sa tombe verte,
Et qu'un ruisseau murmurant
Neuf fois recourbant ses undes
De neuf torçes vagabondes
Son sepulchre aille emmurant.

Dittes à voz brebiettes,
Fuyéz vous-en camusettes
Gaignéz l'ombre de ce bois:
Ne broutéz en cette prée,
Toute l'herbe en est sacrée
A la Nympe de Valois.

Dittes, a tout-jamais tombe
La manne dessus sa Tombe :
Dittes aux filles du ciel,
Venéz mouches menageres,
Pliéz voz ailes legeres,
Faictes ici vostre miel.

Dittes leur, troupes mignonnes,
Que vos liqueurs seroient bonnes
Si leur douceur egalloit
La douceur de sa parolle,
Lors que sa voix douce & molle
Plus douce que miel couloit.

Dittes, que les mains avarés
N'ont pillé des lieux barbares
Telle Marguerite encor,
Qui fut par son excellance
L'Orient de nostre France
La richesse & le thresor.

Ornbragéz d'herbes la terre,
Tapisséz-la de Lierre,
Plantéz un Cypres aussi :
Et notéz dedans a force
Suz la nouailleuse écorce
De rechef ces vers ici.

PASTEURS, SI QUELQU'UN SOUHAITTE
D'ESTRE FAICT NOUVEAU POETTE,
DORME AUX FRAIZ DE CES RAMEAUX:
IL LE SERA, SANS QU'IL RONGE
LE LAURIER, OU QU'IL SE PLONGE,
DANS L'EAU DES TERTRES JUMEAUX.

Seméz apres mille roses,
Mille fleurettes decloses,
Verséz du miel, & du laict:
Et pour annuel office
Rependéz en sacrifice
Le sang d'un blanc aignelet.

Faictes encor à sa gloire
Pour allonger sa memoire
Mille jeux & mille esbatz :
Vostre Royne saincte & grande
Du hault ciel vous le commande :
Pasteurs, ni faillez donc pas.

Iö Iö MARGUERITE,
Soit que ton Esprit habite
Sur la nue, ou dans les champs,
Que le long oubly couronne,
Oy ma lyre qui te sonne,
Et preste l'aile à mes chantz.

Extrait 2

AU LECTEUR

Théophile Gautier, mort le 23 octobre 1872, à Paris, laisse des livres d'une forme achevée et le souvenir d'une vie que le soin de l'Art a remplie tout entière.

Nous avons eu la pensée de consacrer à la Mémoire de ce Maître un Monument littéraire renouvelé de ces Tombeaux que les Poètes du XVI^e siècle élevaient à leurs Morts illustres.

En des jours lointains, on sera touché sans doute, en feuilletant ce Livre, de voir que tant de Poètes, Français ou Étrangers, séparés d'habitudes, d'esprit et de langage, se sont réunis pour louer une existence paisible et une Œuvre exemplaire.

Alphonse LEMERRE.

LE TOMBEAU DE THÉOPHILE GAUTIER

À THÉOPHILE GAUTIER

Ami, poète, esprit, tu fuis notre nuit noire.
Tu sors de nos rumeurs pour entrer dans la gloire ;
Et désormais ton nom rayonne aux purs sommets.
Moi qui t'ai connu jeune et beau, moi qui t'aimais,
Moi qui, plus d'une fois, dans nos altiers coups d'aile,
Éperdu, m'appuyais sur ton âme fidèle,
Moi, blanchi par les jours sur ma tête neigeant,
Je me souviens des temps écoulés, et, songeant
À ce jeune passé qui vit nos deux aurores,
À la lutte, à l'orage, aux arènes sonores,
À l'art nouveau qui s'offre, au peuple criant Oui,
J'écoute ce grand vent sublime évanoui.

Fils de la Grèce antique et de la jeune France,
Ton fier respect des morts fut rempli d'espérance ;
Jamais tu ne fermas les yeux à l'avenir.
Mage à Thèbes, druide au pied du noir menhir,
Flamine aux bords du Tibre, et brahme aux bords du Gange,
Mettant sur l'arc du dieu la flèche de l'archange,
D'Achille et de Roland hantant les deux chevets,
Forgeur mystérieux et puissant, tu savais
Tordre tous les rayons dans une seule flamme ;
Le couchant rencontrait l'aurore dans ton âme ;
Hier croisait Demain dans ton fécond cerveau ;
Tu sacrais le vieil art, aïeul de l'art nouveau ;
Tu comprenais qu'il faut, lorsqu'une âme inconnue
Parle au peuple, envolée en éclairs dans la nue,
L'écouter, l'accepter, l'aimer, ouvrir les cœurs ;
Calme, tu dédaignais l'effort vil des moqueurs
Écumant sur Eschyle et bavant sur Shakspeare ;
Tu savais que ce siècle a son air qu'il respire,
Et que, l'art ne marchant qu'en se transfigurant,
C'est embellir le beau que d'y joindre le grand.
Et l'on t'a vu pousser d'illustres cris de joie
Quand le drame a saisi Paris comme une proie,
Quand l'antique hiver fut chassé par Floréal,

Tournez la page S.V.P.

Quand l'astre inattendu du moderne idéal
Est venu tout à coup, dans le ciel qui s'embrase,
Luire, et quand l'Hippogriffe a relayé Pégase !

*
* *

Je te salue au seuil sévère du tombeau.
Va chercher le vrai, toi qui sus trouver le beau.
Monte l'âpre escalier. Du haut des sombres marches,
Du noir pont de l'abîme on entrevoit les arches ;
Va ! meurs ! la dernière heure est le dernier degré.
Pars, aigle, tu vas voir des gouffres à ton gré :
Tu vas voir l'absolu, le réel, le sublime.
Tu vas sentir le vent sinistre de la cime
Et l'éblouissement du prodige éternel.
Ton olympe, tu vas le voir du haut du ciel,
Tu vas, du haut du vrai, voir l'humaine chimère,
Même celle de Job, même celle d'Homère,
Âme, et du haut de Dieu tu vas voir Jehovah.
Monte, esprit ! Grandis, plane, ouvre tes ailes, va !

Lorsqu'un vivant nous quitte, ému, je le contemple ;
Car, entrer dans la mort, c'est entrer dans le temple ;
Et quand un homme meurt, je vois distinctement
Dans son ascension mon propre avènement.
Ami, je sens du sort la sombre plénitude ;
J'ai commencé la mort par de la solitude,
Je vois mon profond soir vaguement s'étoiler.
Voici l'heure où je vais, aussi moi, m'en aller.
Mon fil trop long frissonne et touche presque au glaive ;
Le vent qui t'emporta doucement me soulève,
Et je vais suivre ceux qui m'aimaient, moi banni.
Leur œil fixe m'attire au fond de l'infini.
J'y cours. Ne fermez pas la porte funéraire.

Passons, car c'est la loi ; nul ne peut s'y soustraire ;
Tout penche ; et ce grand siècle avec tous ses rayons
Entre en cette ombre immense où, pâles, nous fuyons.
Oh ! quel farouche bruit font dans le crépuscule
Les chênes qu'on abat pour le bûcher d'Hercule !
Les chevaux de la Mort se mettent à hennir,
Et sont joyeux, car l'âge éclatant va finir ;
Ce siècle altier qui sut dompter le vent contraire
Expire... — O Gautier, toi, leur égal et leur frère,
Tu pars après Dumas, Lamartine et Musset.
L'onde antique est tarie où l'on rajeunissait ;
Comme il n'est plus de Styx il n'est plus de Jouvence.
Le dur faucheur avec sa large lame avance
Pensif et pas à pas vers le reste du blé ;
C'est mon tour ; et la nuit emplit mon œil troublé
Qui, devinant, hélas, l'avenir des colombes,
Pleure sur des berceaux et sourit à des tombes.

Extrait 3

LE TOMBEAU D'EDGAR POE

Tel qu'en Lui-même enfin l'éternité le change,
Le Poète suscite avec un glaive nu
Son siècle épouvanté de n'avoir pas connu
Que la Mort triomphait dans cette voix étrange !

Eux, comme un vil sursaut d'hydre oyant jadis l'ange
Donner un sens plus pur aux mots de la tribu,
Proclamèrent très haut le sortilège bu
Dans le flot sans honneur de quelque noir mélange.

Du sol et de la nue hostiles, ô grief !
Si notre idée avec ne sculpte un bas-relief
Dont la tombe de Poe éblouissante s'orne,

Calme bloc ici-bas chu d'un désastre obscur,
Que ce granit du moins montre à jamais sa borne
Aux noirs vols du Blasphème épars dans le futur.

Extrait 4

I

Écriture rends-nous la mémoire avant que
L'oubli n'enfouisse nos songes comme dans
Un jardin abandonné le tohu-bohu
Des lilas et des herbes mouillées où se bousculent
Des odeurs je pense à toi ami maintenant
Que la rumeur t'a enseveli je
Me retrouve seul dans l'attente des roses
Que tu aimais égorger avec des ciseaux
D'argent Ô comme le temps me manque au milieu
De la vie comme au bord d'une tombe à qui
Parlé-je donc devant ce miroir brisé Ô
J'ai avalé les ombres et leurs flammes de cendre
J'appelle au secours les morts me répondent comme
En écho et les vivants ne m'entendent pas
Charognards regardez j'ai un trou dans le cœur
Une étoile y est tombée un soir de Noël
Creusant un cratère où le feu a la couleur
Du sang

II

C'était dans la nuit du vingt et trois au vingt et
Quatre en décembre avant que le jour ne se rende
À la ténèbre dans la chambre aux volets clos
Depuis combien de jours obstiné gardais-tu
Les yeux fermés semblait-il sourd à nos paroles
Des femmes te veillaient attentives et douces à
Tes lèvres un jeune homme presque un enfant encor
Tout l'après-midi avait cherché sur ton corps
Des veines enfouies comme des violettes
Dans un miroir où l'ombre flamboie le cœur
À ton poignet ne tresse plus de collier
Ô vagues comme des perles une à une chues
Et ma main dans ta main je t'appelle et ma bouche
Contre ton oreille je veux te retenir
Ne t'en vas pas ne t'en vas pas reviens vers nous
Égarés comme des enfants dans la forêt
Des ombres aiguës comme des couteaux
Ô père à qui toute parole est refusée
Quel roc dans ta gorge retient le souffle qui
Porte les mots quel enchantement nous dérobe
À ta vue déjà les jambes bleuissent et
Le ventre alors elles se sont penchées vers
Toi dans la clarté des lampes baissées mais
Rien n'y faisait pas même la tendre prière
De chasser l'intrus dans ta poitrine et tes vains
Efforts ponctués par les sourcils comme des
Virgules c'est la fin murmura-t-elle en se
Retirant alors je me suis agenouillé
Comme le passeur je t'ai pris par la main et
Je me suis nommé ami et nous ne savions
Plus à quelle rive tu nous attendais ni
S'il fallait encore espérer te rejoindre et
Nous nous regardâmes sans oser nommer ce
La qui allait venir Ô j'ai dans les yeux soudain
Lorsque je me retournai cette suspension
De la respiration ce halètement
Interrompu le silence enfin de l'éclair
Et l'attente de la foudre qui allait te
Rendre à tes habits d'opéra Ô mon ami
Farouche te voilà terrassé et son pied
Sur ta bouche elle te brise arrache la langue
Libère les vents turbulents qui t'habitaient
Alors la terreur nous jeta contre le mur
Et tremblant j'ai entendu ce courant d'air rompre
Tes os t'abatte par deux fois comme un volcan
Crache les haleines de feu qui obscurcissent
Le soleil et les pestilences qui dorment dans
Le ventre des nuages par deux fois j'ai vu
L'antre de la mort se refermer sur ta gorge
Aux battements d'oiseau blessé mordue

RÉFLEXIONS ET ÉLÉMENTS DE CORRIGÉ

Ce rapport se veut avant tout prospectif : il s'adresse aux futurs agrégatifs et à leurs formateurs. Comme chacun le sait, il est bien rare de continuer à lire des rapports de jury une fois que l'on a réussi le concours d'agrégation. Ce que les candidats savent moins est que le rapport de jury n'est pas seulement une occasion de se désespérer et de se dire : « je n'aurais jamais pu proposer cela ! » ; c'est avant tout un outil de formation continue et continuée qui entend les aider à réussir une épreuve souvent redoutée.

Ce constat est particulièrement aigu pour l'épreuve dite de « didactique » présente depuis 1989 à l'Agrégation interne de Lettres Modernes. Les membres du jury entendent çà et là des remarques de candidats affirmant par exemple qu'ils n'auraient jamais pu entreprendre l'étude de tel ou tel corpus avec leurs élèves. Affirmons donc ici avec une grande fermeté que le corpus proposé n'a pas pour but d'être étudié en classe. Ce ne sont pas les compétences pédagogiques de l'enseignant qui sont évaluées par cette épreuve de composition, mais ses compétences didactiques. Qu'est-ce à dire ? Deux compétences s'avèrent **fondamentales** : savoir construire une cohérence présidant à l'organisation du corpus qui ne soit pas uniquement thématique ou générique ou historique, mais problématique. Nous y reviendrons. Savoir lire, expliquer, interpréter les textes. Les deux compétences étant étroitement liées : sans cohérence problématique, pas de lecture de chaque texte possible, étant donné que cette lecture est elle-même articulée à des choix et implique une hiérarchisation de ces choix.

Cette année le corpus proposé était long. Or la longueur même des textes impliquait précisément que didactiquement s'opèrent des choix et des hiérarchies. Il était impossible matériellement de proposer une étude exhaustive des quatre textes formant le corpus. Les sept heures imparties n'étaient pas suffisantes pour cela. Telle était au demeurant la visée justifiant la longueur des textes retenus : forcer le candidat à opérer des choix. Les rapports de jury vont répétant à l'envi qu'on déplore la répétition dans les devoirs : finalement la dissertation de didactique, à lire les devoirs, reviendrait à juxtaposer quatre explications de texte –fussent-elles cursives ou analytiques... Les copies de la session 2010 n'ont pas fait exception à la règle et ont donc bien souvent été marquées par un inévitable inachèvement. Il fallait alors opérer des choix didactiques, y compris dans les protocoles d'études des textes. Rappelons que rien n'interdit de centrer l'explication sur tel ou tel passage de tel texte, à condition de justifier ce choix. Ce qui n'est pas envisageable, c'est l'éviction d'un texte ou au contraire l'ajout d'un texte au corpus (sauf bien entendu dans les prolongements de la séquence ou au contraire dans la présentation de son amont, mais alors le texte n'est pas intégré au corpus). L'ensemble des textes formant le groupement est une unité indivisible, une totalité organique : c'est ce qu'il faut démontrer dans le devoir. La question qui préside à l'ensemble de l'étude n'est pas : comment vais-je enseigner cet ensemble textuel dans ma classe ? Mais bien : que vais-je choisir d'enseigner ?

1. PRÉSENTATION DU PROJET D'ENSEMBLE

1.1. QUELS TEXTES POUR QUEL CORPUS ?

Rappelons d'abord l'intitulé du sujet : « En classe de Première, vous entreprenez l'étude de cet ensemble de textes en lien avec l'objet d'étude « la poésie ». Vous présenterez votre projet d'ensemble et en préciserez les modalités d'exécution. »

Pierre de Ronsard (1524-1585) « Aux cendres de Marguerite de Valois, reine de Navarre » (1551) in *Odes*, livre V

Victor Hugo (1802-1885) *Le Tombeau de Théophile Gautier* (1873)

Stéphane Mallarmé (1842-1898) *Le Tombeau d'Edgar Poe* (1876)

Jean Ristat (né en 1943) *Tombeau de Monsieur Aragon* « Le Feu » (28 juin 1983)

L'**accroche** a pour fonction de présenter le corpus et constitue une première caractérisation. C'est un lieu dissertatif qu'il convient donc de soigner particulièrement. On citera ici deux « exemples » d'accroche possible et réussie empruntés à deux copies :

1. « Le souffle épique de Virgile dans *l'Énéide* ("*Arma virumque cano*"), l'inspiration de Voltaire dans *la Henriade* ou la méditation du poète par-delà le temps dans le poème liminaire de *la Légende des siècles*, toutes ces envolées lyriques n'ont jamais empêché la poésie de circonstance d'exister. Bien au contraire, elle a toujours tenu sa place sous forme de "*Toasts*", allocutions diverses en vers, poèmes en l'honneur d'une naissance, d'un mariage ou d'une mort, rappelant le rôle du poète dans l'univers social et familial, scandant les temps forts de la vie, exprimant la relation de dépendance entre le poète et son prince.

Le groupement est ici constitué de "tombeaux", forme issue de la poésie de circonstance et poème qui comme son nom-métaphore l'indique vise avant tout à rendre un hommage au disparu en inscrivant sa mémoire dans l'écriture poétique comme dans un monument (le "bloc" de granit du "Tombeau d'Edgar Poe"). Le "tombeau" suppose l'éloge du disparu à travers son évocation et son invocation, mais la voix qui parle du mort n'est pas sans importance, elle exprime une émotion, une relation singulière au disparu. Le « tombeau » s'inscrit dans le registre lyrique, expression d'une émotion et célébration par la forme musicale et rythmée : Ronsard invoque sa lyre et fait référence à la sonnerie des "cornemuses", rimant judicieusement avec les "Muses" ».

2. « Le poète dès l'Antiquité a été investi de la mission de célébrer les morts illustres. Horace, dans ses *Odes*, ne prétend-il pas vouloir « ériger un monument plus durable que l'airain » ? L'*exegi monumentum* horacien a connu une belle fortune, et les poètes du XVI^{ème} siècle – les poètes de la Pléiade en particulier –, férus de littérature antique ont fait du précepte d'Horace un genre poétique, celui du tombeau. Ce genre à l'antique s'est profondément renouvelé comme l'atteste le présent corpus composé de quatre tombeaux. Les titres ne laissent aucun doute sur l'identité générique de ce groupement de textes proposé à une classe de Première en lien avec l'objet d'étude « la poésie ». Ce genre, mal connu des élèves constitue pourtant une excellente entrée pour aborder la poésie, en

particulier la poésie lyrique : son pouvoir et sa dimension réflexive. Bien des tensions – pourrions-nous dire des "fissures" ? – traversent ces quatre tombeaux poétiques. »

1.2. CARACTÉRISATION DES TEXTES :

Cette étape du devoir constitue un lieu essentiel de l'avant-projet : sa fonction n'est pas uniquement descriptive, il faut choisir des éléments de caractérisation qui conduiront à la formulation d'une problématique. Il faut donc opérer des choix.

Nous choisissons de les présenter dans l'ordre chronologique (le corpus est toujours présenté ainsi dans les sujets) ; nous verrons que ce n'est pas nécessairement l'ordre d'étude retenu pour les séances qui forment la séquence d'enseignement.

Le corpus ne présente pas **d'unité formelle** : si Ronsard écrit une ode et Mallarmé un sonnet – deux formes poétiques clairement identifiables, comment caractériser les poèmes d'Hugo et de Ristat, tous deux écrits en alexandrins ? La seule récurrence est celle du mot « tombeau » lui-même, certes absent du titre de l'ode ronsardienne mais présent dans le corps du poème (« la tombe » de Marguerite)¹. En fait, les deux poèmes d'Hugo et Ristat ressortissent au genre de l'ode en ce qu'ils sont des poèmes d'hommage et de célébration. Ce sont des chants adressés à l'ami, au pair ; de grands chants solennels, presque hymniques, liés au dithyrambe pour Hugo et à la déploration pour Ristat.

Si le genre se définit comme une forme textuelle théorisée et aisément identifiable par un public donné, le tombeau semble à la fois souscrire aux critères (on le reconnaît) et y échapper (c'est précisément le titre qui permet de l'identifier alors qu'il est protéiforme) ! Si les quatre poèmes avaient été regroupés sans leur titre, peu y auraient reconnu des...tombeaux.

Une division du corpus est alors mise au jour : les deux poèmes de Ronsard et Mallarmé ne sont pas narratifs ; les deux autres allient lyrisme et narration : pour Hugo, récit mythique et mythologique de la vie de Gautier, pour Ristat récit de l'agonie d'Aragon dans la nuit du vingt-trois ou vingt-quatre décembre 1982. Gardons à l'esprit cette division et caractérisons les textes.

Le tombeau de Ronsard est une ode pastorale composée de vingt sizains formés d'heptasyllabes qui inscrit l'éloge dans un décor naturel, opposé au monumental trop solennel du tombeau de pierre. Notons que le mètre court est déjà utilisé par Ronsard dans le premier livre des *Odes* (6, 7 ou 8 syllabes), mais que pour notre Ode Ronsard abandonne le schéma tripartite pindarique Strophe, Antistrophe, Épode. En faisant écrire aux bergers et aux pasteurs deux épitaphes pour la reine, Ronsard crée une polyphonie lyrique qui se clôt sur un envoi à la protectrice des poètes. Le poète vendômois s'adressant à la reine entend bénéficier de sa protection et son autorité : chantant la gloire de la princesse, le poète se place dans le sillage d'une gloire dont il entend récupérer le tribut. L'ode construit un trajet qui va de l'adresse au puissant au retour à soi-même. Le poète est poète DE son prince, mais il va prendre son indépendance par le chant lui-même !

Hugo, lui, écrit un poème de circonstance, commandé par l'éditeur Lemerre. Le long poème, ouvrant le recueil collectif en hommage à Théophile Gautier, est une ode qui suit le même trajet que

¹ Citons deux « définitions » données par les dictionnaires : « Hommage funèbre d'un ou plusieurs écrivains à l'un des leurs, ou à un peintre, un musicien récemment disparu. Le genre du Tombeau remonte à l'Antiquité grecque et aux nombreuses épitaphes de l'Anthologie. » in *Lexique des termes littéraires*, dirigé par Michel Jarrety. « Genre relevant d'une littérature commémorative liée à la mort d'un individu. » in l'article « Discours funèbres » *Le dictionnaire du littéraire*, sous la direction de Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala.

chez Ronsard : adressée à l'ami et au compagnon de 1830, il se clôt sur un très fort retour réflexif : « C'est mon tour », « Voici l'heure où je vais, aussi moi, m'en aller. », « Et quand un homme meurt, je vois distinctement mon propre avènement. » La mort de Gautier est à la fois un retour à et sur la révolution romantique et le signe annonciateur de la propre mort d'Hugo... et de son entrée au Panthéon de la gloire de manière anthume. Faire l'éloge du Jeune-France de 1830, c'est rappeler que Victor Hugo fut le premier de tous ! Ego Hugo...

Le sonnet de Mallarmé semble ne pas suivre ce retour sur soi. Poème de commande lui aussi, mais qui, au lieu de revenir à l'énonciateur, renvoie à des allégories. Le Poète, la Mort, le Blasphème... autant de majuscules qui fixent une figure du poète absolu et non d'UN poète singulier. Les quatorze alexandrins enserrent la gloire d'Edgar Poe dans un bloc de granit noir : le poème, et cette forme très contrainte fixe une borne contre la malédiction dont le poète fut la victime.

Ristat est le passeur qui conduit le mort sur l'autre rive. Le grand poème de Jean Ristat, exécuteur testamentaire d'Aragon, est une déploration en alexandrins brisés et le récit d'une agonie où l'on entend le lyrisme biblique (rappelons que la première définition du lyrisme dans le Littré est « caractère d'un style élevé, langage inspiré : le lyrisme de la Bible ».) : la ténèbre au singulier, le tohu-bohu, le souffle, la respiration. Les motifs de l'inspiration s'entrecroisent aux résonances de la poésie aragonienne elle-même et thématisent le lyrisme.

1.3. LE SUJET ET LES OBJETS D'ÉTUDE DES CLASSES DE LYCÉE

Remarquons d'abord que le libellé définit clairement le niveau de la classe et l'objet d'étude principal auquel s'adosse l'ensemble textuel rassemblé. En 2008, tel n'était pas le cas ; il fallait justifier le ou les objets d'étude concernés, seul était indiqué le niveau concerné (la classe de Seconde).

Remarquons aussi à cet égard que, s'il est impératif de prendre en compte l'objet d'étude spécifié, il serait très maladroit de justifier l'étude de ce groupement par l'objet d'étude qui n'est pas une justification didactique en soi mais un cadre réglementaire et institutionnel. Les objets d'étude figurant aux programmes de la classe de Première ne sont pas à l'origine de l'écriture de ces textes ! En la matière, les textes sont premiers et derniers. Les objets d'étude sont des cadres, mais sans textes les cadres restent vides... Du point de vue dissertatif, on ne saurait assez conseiller aux candidats de ne pas commencer leur devoir par une invocation aux programmes officiels ; ces programmes doivent être connus, et les documents d'accompagnements qui les précisent et qui constituent un précieux document de travail didactique, mais ils ne doivent en aucun cas se substituer à une lecture fine des textes proposés.

Beaucoup de candidats ont proposé de croiser la poésie avec un autre objet d'étude, réservé à la section littéraire : les **réécritures**. Cette suggestion peut poser problème : en effet, parler de réécritures au sens plein du terme, suppose qu'il y a un hypotexte ou un texte-modèle. Ce qui les a conduits en effet à suggérer que le texte de Ronsard pouvait constituer un modèle du genre. Nous montrerons qu'il est impossible de lire le tombeau construit par Ronsard de cette manière. L'écueil didactique est ici de considérer le corpus comme une variation sur un texte fondateur (mais alors pourquoi ne pas remonter à l'Antiquité latine ou grecque, ce qui supposait un savoir non exigible des candidats !). Identiquement, il était maladroit de proposer un croisement l'objet d'étude : « **mouvement littéraire et culturel** », étant donné que cela induisait une instrumentalisation des textes (Ronsard « illustrant » la Pléiade, Hugo le Romantisme, Mallarmé un hypothétique « Symbolisme » et Ristat le « Surréalisme » (cette suggestion a été très étrangement trouvée dans de nombreuses copies). Un tel croisement n'aurait été recevable que si les textes avaient été liés entre eux par une perspective relativement synchronique.

En revanche, il était très fructueux d'associer la poésie à une autre objet d'étude commun à toutes les sections de la classe de Première : « **convaincre, délibérer, persuader** ». En effet le tombeau ressortit à l'épidictique : écrire un hommage, c'est vanter les qualités de la personne célébrée. L'étude du corpus établit ainsi un pont avec la classe de Seconde où figure à titre optionnel l'objet d'étude : « **l'éloge et le blâme** ».

Citons ici les documents d'accompagnements² qui, à propos de l'épidictique, et notamment de l'éloge, déclinent les genres de l'éloge : « Genres de l'éloge : ode, oraison funèbre, apologie, panégyrique, hagiographie, critique, plaidoyer, consolation, compliment, toast, etc. » (p. 51) :

« L'éloge et le blâme se rattachent à une part de la poétique qui est en lien étroit avec la rhétorique (historiquement, l'épidictique constitue le carrefour de ces deux domaines de la production littéraire). » (p. 51)

« L'épidictique dont la fonction est d'émouvoir le récepteur à partir d'une réalité connue, soit qu'on valorise une action, une personne, un objet sous la forme de l'éloge, de l'hommage ou du panégyrique, soit au contraire qu'on dénigre par le blâme, la satire, la critique ». (p. 22)

Ainsi rien n'interdit de proposer l'étude de ce groupement en tout début d'année : d'une part parce que la poésie en tant que telle ne constitue pas un objet d'étude de la classe de Seconde (même si des groupements de textes poétiques peuvent être adossés à un autre objet d'étude), d'autre part parce que le corpus est étroitement lié à un des grands domaines du champ de l'argumentation : l'épidictique.

Revenons maintenant au lien qui unit l'objet d'étude (la poésie) principal à notre corpus.

Rien de bien surprenant à première vue : les quatre textes sont bel et bien des poèmes ! Mais il faut réfléchir au lien qui unit ici poésie et tombeau, tel sera notre **premier** cheminement didactique.

Qu'est-ce qui fait tombeau poétique ? C'est qu'une voix – celle du célébrant – rend hommage à un mort – le célébré. A cet égard, on peut s'étonner de voir que beaucoup de candidats aient caractérisé les textes comme étant des oraisons funèbres. Outre que l'oraison est en prose, elle vise bien souvent à une édification morale absente de nos textes. Les formes de la **prose** liées à la littérature commémorative comme le sermon, l'oraison, la consolation, l'épithame sont exclues de notre corpus qui précisément trouve son unité dans le fait que les quatre poèmes soient des hommages rendus à des disparus poètes eux-mêmes³. L'ancrage dans la poésie et dans le poétique est redoublé-au-delà de la forme-par l'identité des célébrés. Ronsard s'adresse à la reine et à l'auteur ; Hugo et Mallarmé, célébrant les grands disparus, rendent hommage à une incarnation de la poésie dans l'homme. Ce qui fait alors **unité** est le lien étroit entre deux auteurs institué par un discours particulier, lui-même lié à la poésie.

La voix poétique qui chante le disparu s'adresse directement à lui. Il y a **interlocution** entre le célébré et le célébrant : à la fois adresse et invocation. Par exemple, l'ultime strophe de l'ode pastorale de Ronsard invoque Marguerite : « lö lö Marguerite, (...) Oy ma lyre qui te sonne, et prête l'aile à mes chantz. » ; l'attaque du poème d'Hugo est une apostrophe à Gautier : « Ami, poète, tu fuis notre nuit noire. », Ristat parle à l'ami : « Je pense à toi ami » et enfin Mallarmé célébrant Poe le transforme en allégorie du poète dans l'absolu, par le jeu paronomastique Poe/Poète. Il est

² On ne saurait rappeler à quel point les documents d'accompagnements constituent une lecture indispensable pour réussir l'épreuve de didactique. Ils sont consultables sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/>

³ C'est la raison pour laquelle ne figurent pas dans ce corpus des tombeaux « privés » : on peut penser à Jacques Roubaud *Quelque chose noir*, hommage à Alix Cléo Roubaud, épouse du poète ; à Michel Deguy *Desolatio*, Philippe Jaccottet *Leçons* ; à Mallarmé *Tombeau pour Anatole* et enfin, bien sûr à Hugo et les *Contemplations*, tombeau de et pour Léopoldine. Le corpus d'agrégation impliquait une dimension politique forte : le tombeau est une pratique textuelle qui s'intègre à une symbolique collective des hommages. Le tombeau d'un homme public articule écriture individuelle et rituel social ; l'enjeu est donc bien politique. Voir sur cette question Nicole Loraux *L'invention d'Athènes, histoire de l'oraison funèbre dans la cité antique*.

nécessaire alors de nommer **la relation lyrique** qui s'institue et s'écrit dans les poèmes. C'est ici un **point crucial de la problématisation** : nombreux sont les candidats à avoir passé sous silence le lyrisme. Pourquoi ? Probablement parce qu'ils ont pensé que le tombeau ressortissait exclusivement à l'épidictique et qu'un hommage ne pouvait pas être lié au lyrisme !

Pourtant, les documents d'accompagnements de la classe de Première insistent sur cet aspect : « une caractéristique du registre lyrique est que le Je occupe à la fois la position de sujet (il parle), de l'objet (il parle de lui-même) et du destinataire (il parle à lui-même). Cette question de la subjectivité peut conduire les élèves à une réflexion critique sur la notion d'auteur. »⁴ et « le lyrisme est un moyen de toucher pour persuader ».

Ce corpus permet donc, et c'est une vraie question de didactique des Lettres, de lier un **genre discursif et rhétorique** : l'épidictique, ici réduit à l'encomiastique et un **registre**, le lyrisme. On voit qu'il n'y a pas d'exclusive entre les deux, mais **tension**. Dès lors, la cohérence problématique du corpus peut s'énoncer de la manière suivante : entre inscription rhétorique et invocation lyrique, le poète entend écrire sa propre gloire là où l'on pouvait seulement croire que l'enjeu était la gloire du célébré.

1.4. REMARQUE SUR LE REGISTRE LYRIQUE :

Un des enjeux didactiques de la lecture de ce corpus de poèmes était de préciser la définition du registre lyrique. Trop souvent, et trop hâtivement le lyrisme est assimilé à l'expression des émotions d'un Je et à une thématique (très souvent topique : le *tempus fugit*, la mort, l'absence, le regret). On assimile alors le lyrisme à la lyrique et finalement à la poésie tout entière où le poète parle et invoque. Cette assimilation est un produit du Romantisme qui a hypertrophié le lyrisme contre le narratif et l'épique. Or, comme le rappelle Jean-Michel Maulpoix, si le lyrisme reste une affaire de subjectivité, il est aussi ce qui met en question la notion même de sujet.

Disons simplement que ce serait une erreur didactique de réduire le lyrisme à l'expression de sentiments personnels, à l'effusion. Il faut ajouter un critère essentiel qui est celui de **l'interlocution lyrique**, c'est-à-dire de la relation et d'un appel à un Tu. Martine Broda dans *L'amour du nom* a parlé ainsi « d'invocation tutoyante » – et le rapport de jury de 2005 insistait déjà sur cette dimension⁵.

On pouvait alors lier un registre : le lyrisme et une forme : l'ode. L'ode est en effet une des formes lyriques de l'éloge. Ronsard, dans la préface du premier livre des *Odes* de 1550 écrit : « c'est le vrai but d'un poète lyrique de célébrer jusques à l'extrémité celui qu'il entreprend de louer. » De quelle extrémité Ronsard parle-t-il ? Cette fin de l'ode se rapporte en réalité à celui loué : le poète établit la gloire de son objet/sujet en se mettant lui-même en valeur. Ce *kômos*, nom grec qui désigne chez Pindare la fête qui célèbre le vainqueur revient réflexivement vers le poète qui chante cette victoire. Comme l'écrit Jean-Michel Maulpoix : « texte offert au héros, l'ode constitue l'équivalent verbal de la stèle. Pour les Grecs, le *sema*, ou *mnema*, la stèle, le mémorial funéraire érigé sur le tombeau doit rappeler aux hommes le renom et les exploits du héros. [...] L'ode remet le présent en rapport avec l'immémorial. »⁶

Les quatre poèmes inscrivaient le sujet lyrique en étroite relation à un Tu célébré ; en établissant la gloire du disparu par son chant, le Je, dans un mouvement d'élan et d'effusion, bénéficiait obliquement et comme en retour de l'éclat de cette gloire. Le tombeau est donc lyrique en ce sens qu'il relie un Je et un Tu dans un mouvement circulaire et réflexif.

Ce constat, issu à la fois d'une lecture des textes et d'une réflexion sur un registre lui-même lié à un discours, constituera notre **orientation problématique**.

⁴ Documents d'accompagnements des classes de Lycée, p. 38 et 23.

⁵ Nous renvoyons ici au rapport établi par Joëlle Jean en 2005. La critique universitaire a beaucoup travaillé sur cette question : par exemple, Ludmila Wurtz et sa thèse *Poétique du sujet lyrique dans l'œuvre de Victor Hugo* ou encore le colloque *Figures du sujet lyrique* sous la direction de Dominique Rabaté.

⁶ Jean-Michel Maulpoix *Du lyrisme*, José Corti, 2000, p. 157.

1.5. FORMULATION D'UNE PROBLÉMATIQUE

Il n'y a pas de devoir réussi sans élaboration et formulation d'une problématique clairement identifiable.

Nous venons d'identifier la cohérence du corpus proposé ; il faut maintenant établir en quoi son étude pose une véritable question et ne se réduit pas uniquement à identifier des procédés (par exemple, vérifier que les textes sont bien des hommages ou que l'énonciation est bien lyrique en notant la présence des pronoms de première et de deuxième personnes).⁷

Les agrégatifs doivent bien comprendre que la priorité est donnée au sens et non aux repérages de procédés permettant d'identifier tel ou tel registre ou tel ou tel genre. Comment donc dépasser le simple constat établissant que ces poèmes d'hommage sont à la fois des poèmes de circonstance et des poèmes lyriques ? Tous les poèmes du corpus s'affrontent à cette question où se croisent exigence rhétorique et affirmation lyrique. Il s'agira donc de montrer comment à partir d'un genre de circonstance le poète célébrant fait entendre sa propre voix pour échapper à la pétrification liée à l'hommage. Ou comment faire entendre une voix et non fixer une effigie. Par le poème, le poète célébrant récupère la permanence de la stèle, mais non plus en érigeant une épitaphe mais en faisant entendre une voix lyrique. La problématique joue sur un glissement : un sujet érige un objet/poème, mais dans cette érection se construit et se chante. On peut énoncer ainsi une problématique didactique : il y a bien hommage, mais de qui et par qui ?

1.6. COMMENTONS QUELQUES PROBLÉMATIQUES DÉCALÉES :

Les problématiques « évolutionnistes » ou « téléologiques » du type : étudier les formes du tombeau à travers l'histoire ou « Cette étude permettra d'établir un panorama de la poésie française ». On ne saurait étudier un « genre » à partir de quatre poèmes et supposer ainsi que l'on va étudier une « évolution ». C'est présupposer que Ronsard est fondateur et Ristat « déconstructeur », ce qui est faux.

Les problématiques « métapoétiques » ou « métatextuelles » : tous les textes parleraient en fait de la poésie elle-même au-delà de l'hommage au célébré qui ne serait qu'un « prétexte » ; un exemple : « Il s'agira de comprendre comment grâce à l'étude des réécritures dont le genre poétique du tombeau fait l'objet, une classe de première peut être amenée à comprendre que l'éloge du poète par le poète est aussi éloge de la poésie. »

Les problématiques centrées exclusivement sur l'épique : étude de quatre poèmes de circonstance, étude de la codification.

Problématique trop vague et présentée comme une alternative, ce qui est impossible : « Le tombeau est-il uniquement un genre voué à l'éloge du poète ou a-t-il d'autres fonctions ? »

2. ÉLABORATION D'UN PROTOCOLE DIDACTIQUE

L'objectif essentiel n'était pas de faire découvrir aux élèves un certain nombre de tombeaux littéraires, mais bien plutôt de faire étudier des textes quand ils se font tombeaux.

2.1. DONNER UN TITRE À LA SÉQUENCE ?

Ces dernières années, nous avons pu constater que les candidats proposent pratiquement quasi systématiquement un titre à leur séquence. C'est une bonne idée, dans la mesure où ce titre peut figurer dans le descriptif des activités présenté à l'épreuve anticipée de Français et permettre de

⁷ Jean Jordy parlait, dans le rapport de 1998 consacré à *Aymerillot*, de « repéramania », stigmatisant la dérive techniciste consistant à mettre au premier plan les procédés ou les outils, et à faire l'impasse sur le sens.

synthétiser l'approche choisie. Rappelons néanmoins que ce n'est nullement un réquisit de la dissertation. Certaines suggestions ont été heureuses : ainsi,

- « Éloges de poètes », en jouant sur le double pluriel et sur le génitif objectif/subjectif, indiquait clairement la double dimension lyrique et réflexive des hommages poétiques ici rassemblés.
- « Tombeaux, portraits obliques » : ce titre met bien en évidence l'incidence de la gloire du célébré sur le célébrant
- « Le tombeau : mort ou renaissance du poète ? » : un titre suggestif, un peu trop général

D'autres suggestions sont apparues moins convaincantes :

- « Chanter les morts pour que vive la poésie » (trop général)
- « Pleurer ses morts : exercice de style ou sincérité ? » (Il est bien difficile de répondre à la question)

2.2. QUEL ORDRE D'ÉTUDE ADOPTER POUR LES TEXTES ?

L'ordre d'étude est étroitement lié à la problématique retenue ; c'est elle, et uniquement elle, qui conditionne la progression de la séquence. C'est ici un point crucial du devoir : il est indispensable de **justifier cet ordre d'étude**.

Nous choisissons la problématique suivante (d'autres étaient tout aussi recevables bien entendu) : comment la gloire liée à la renommée du célébré revient réflexivement vers le célébrant. Autrement dit, comment les ressources de l'épidictique et de l'interlocution lyrique servent la renommée du poète célébrant.

Ainsi, l'ordre que nous proposons – et qui semblera surprenant à première vue – est Ristat, Mallarmé, Ronsard, Hugo. Pourquoi ? Parce que l'hommage de Ristat est un hommage au « père » qui s'écrit comme une chambre d'échos de la poésie d'Aragon. Le lyrisme est ici un lyrisme véritablement adressé. Mallarmé, quant à lui, n'a pas pour but de chanter sa propre gloire, mais à travers Poe celle du poète absolu ; pour celui qui proclamait la nécessaire « disparition élocutoire du poète », il n'est pas question de gloire personnelle. Ronsard entame ce processus d'appropriation de la gloire : la Reine est finalement écartée de l'hommage par l'affirmation d'une expérience de la réflexivité poétique. Le paroxysme est atteint par Hugo qui trahit complètement le pair et l'ami pour chanter sa propre gloire et sa propre mort à venir ! « Les chênes qu'on abat pour le bûcher d'Hercule » font voir l'apothéose d'Hugo en personne.

3. DÉTAIL DES SÉANCES : MODALITÉS D'EXPLOITATION DU PROJET D'ENSEMBLE

3.1. SÉANCE 1 – L'HISTOIRE LITTÉRAIRE COMME OUTIL DE CONSTRUCTION DU SENS : DU BON USAGE DU PARATEXTE⁸

Entrée dans le corpus par l'avertissement de Lemerre figurant dans le texte d'Hugo

Le paratexte entourant le « Tombeau de Théophile Gautier » incitait à prendre en compte l'inscription historique de cette pratique textuelle et politique qu'est l'écriture d'un tombeau. En effet, Alphonse Lemerre – éditeur des Parnassiens – rappelle : « Nous avons eu la pensée de consacrer à la Mémoire de ce Maître un Monument littéraire renouvelé de ces Tombeaux que les Poètes du

⁸ Rappelons ici que le devoir doit être intégralement rédigé ; c'est par souci de clarté que nous faisons figurer des titres aux séances et que nous indiquons en gras les notions-carrefours qui articulent et orientent le raisonnement formant la progression de la séquence d'enseignement.

XVI^{ème} siècle élevaient à leurs Morts illustres. » Le commentaire de ce propos liminaire de l'éditeur constitue en soi une excellente entrée pour étudier l'ensemble du corpus. Le professeur peut relever utilement les majuscules accumulées dans cet avertissement : **Mémoire**, **Maître**, **Monument**, **Poètes** (avec l'orthographe archaïsante), **Morts**, autant de termes qui construisent et édifient l'horizon d'attente caractérisant une forme renouvelée et ancrée dans un passé littéraire et politique.

Commentons les termes un par un et soulignons d'emblée que les majuscules allégorisent chacun d'entre eux, ouvrant ainsi un espace qui n'est pas uniquement dénotatif : **Mémoire** renvoie immédiatement à l'ouverture du poème de Jean Ristat : « Écriture rends-nous la mémoire avant que/L'oubli n'enfouisse nos songes » et à l'avant-dernier sizain chez Ronsard : « Faictes encor à sa gloire/pour allonger sa mémoire/Mille jeux et mille ébats. »

Maître et **Poètes** renvoient à l'univers poétique de la Pléiade et de manière plus générale au poète investi d'un sacerdoce : nous pouvons penser ici à la dédicace de Baudelaire au « poète impeccable » Théophile Gautier, le terme « Poète », lui aussi doté d'une majuscule allégorisante figure au vers 2 du Tombeau d'Edgar Poe (avec le jeu homophonique Poe/Poète). Rappelons aux élèves les célèbres vers du sonnet en -yx : « Car le Maître est allé puiser des pleurs au Styx/Avec ce seul objet dont le Néant s'honore ».

Monument, enfin qui ancre l'écriture du tombeau dans le sillon horacien : « *Exegi monumentum aere perennius* » Odes, III, 30 (« J'ai édifié un monument plus durable que l'airain ») écrivait Horace dans ses *Odes*, instituant ainsi ce qui deviendra un topos littéraire, singulièrement poétique : la concurrence entre l'architecture et l'écriture, avec l'idée du triomphe de l'écriture sur la pierre. Rappelons aussi la suite de l'ode d'Horace qui précise la perspective : « plus élevé que les royales pyramides exposées à la ruine et que ne saurait détruire ni la pluie rongeuse ni l'Aquilon emporté, ni la chaîne innombrable des ans, ni la fuite des âges. Je ne mourrai pas tout entier (*non omnis moriar*) et une grande partie de mon être sera soustraite à la Libitine. Sans cesse je grandirai, sans cesse renouvelé par la louange de la postérité (*postera crescām laude recens*). »

Ainsi lorsque l'éditeur Lemerre avertit les lecteurs de 1873 que le recueil poétique colligé en l'honneur de Gautier est consacré à la mémoire d'un maître, il réinscrit l'hommage dans une tradition interrompue au XVII^e et au XVIII^e siècles, mais vivace au XV^e siècle. Il convient de s'interroger sur ce saut diachronique dans la projet didactique et de l'y intégrer : autrement dit qu'est-ce qui explique la persistance ou la rémanence d'une pratique d'hommage codifiée et développée à la Renaissance et reprise manifestement par les poètes du XIX^e siècle finissant, et enfin continuée, exténuée pour ainsi dire par un poète vivant : Jean Ristat.

Là encore un travail lexical semble fécond et pertinent : de fait, tous les textes rassemblés dans le corpus nomment, de manière rhématique pourrait-on dire, la forme textuelle qu'ils écrivent ; ce faisant, ils rendent hommage au mort, mais concurremment à la pratique textuelle même : le tombeau. Il faut significativement remarquer que Ronsard ne recourt pas dans le titre au terme « tombeau » : il emploie une figure métonymique, invoquant les « cendres de Marguerite de Valois », développée par l'apostrophe lyrique ouvrant le poème : « Bien heureuse et chaste Cendre/Que la Mort a faict descendre/Dessous l'oubly du tumbeau ». Le poète inscrit l'hommage dans la tradition de l'invocation lyrique et ne mentionne le « tombeau » que comme stèle funéraire, et non monument poétique

On peut donc considérer que la contribution de Ronsard est fondatrice d'une pratique littéraire et politique : on pourrait donc s'étonner de l'absence du mot générique « tombeau » lui-même dans le titre. C'est que d'emblée le poète vendômois entend marquer sa singularité. Il n'écrit d'ailleurs pas un hymne, mais une « ode pastorale ». Le glissement de l'hymne (poésie de célébration solennelle) à l'ode pastorale mérite d'être relevé : le tombeau écrit par Ronsard entend édifier un tombeau naturel. Point de « pompeux ouvrages antiques/ Et de hauts piliers Doriques/Élevés à double front. » Ronsard refuse la monumentalité solennelle et artificielle, lié à la pierre et à la pétrification, au profit d'un

tumulus d'herbe et de prés verts (on retrouve d'ailleurs le tumulus dans l'orthographe seiziémiste du mot « tumbeau » telle qu'elle figure dans le texte soumis aux candidats).

Ainsi, l'ode pastorale de Ronsard semble immédiatement s'écarter de la pratique textuelle qu'il contribue à fonder : en lieu et place d'un tombeau monumental le poète écrit une tombe végétale et humble. Là où nous étions en droit d'attendre une célébration grandiose, Ronsard nous propose une ode pastorale. Comment interpréter ce glissement ? Il faut ici mettre en relation une thématique : la nature et une poétique : le style humble. Les deux sont étroitement liées : au lieu d'une poétique de la pierre (l'hymne triomphal), nous découvrons une poétique de la terre. Pour chanter le tumulus, l'écriture soit se faire humble (*humilis*). Au moment même où Philibert Delorme construit le tombeau du roi François pour la basilique de Saint Denis, Ronsard entend chanter la sœur du roi en exaltant la lyre pastorale contre la matérialité de la pierre. A l'opposé de l'expansion de l'ode pindarique, le style humble choisit le resserrement de la clôture du champ naturel. Ainsi les deux épitaphes (qui en elles-mêmes s'inscrivent dans le champ du discours funèbre et de l'épidictique) sont-elles écrites par les pasteurs de la Garonne (soulignons qu'elles sont écrites en majuscules dans le corps du texte) : la première est gravée sur l'herbe autour de la tombe (« Faictes sa tumbe nouvelle/Et gravez l'herbe suz elle/Du long cercle de ces vers. ») et la seconde est gravée sur l'écorce d'un cyprès (« Et notez dedans a force/Suz la nouailleuse écorce/De rechef ces vers ici. »)

C'est dire que le tombeau ronsardien, à l'origine de cette forme textuelle, entend mettre en voix une « renommée » plutôt qu'édifier un monument « plus solide que l'airain » et que la pierre tombale... Nous revenons ainsi à notre problématique fédératrice. Il faut prendre en compte ce glissement d'une poétique horacienne vers une poétique pastorale⁹. Nous pourrions ainsi, à propos de l'hommage ronsardien, parler de poétique du refus de la grandeur. Pourquoi ? Ronsard nous apporte la réponse dans les sizains cinq et six – et c'est essentiel. C'est que la sculpture monumentale ne convient qu'à « ceux qui meurent sans renom » et dont « le corps, la vie et le nom » sont ainsi enclos et enserrés dans la tombe de pierre. Mais pour Marguerite qui n'est pas seulement un corps et un nom mais « une renommée », il convient que la Nature entière soit tombe. Ce que Ronsard refuse, c'est la clôture qui circonscrit et restreint ce qui est essentiellement spirituel : le *ptéros* grec, « l'aile animée » qui inspire le souffle du poète. Ainsi, le poème de Ronsard qui semble fondateur d'un « genre » s'écartere d'emblée du modèle monumental pour exalter bien plutôt la voix que la pierre. Quelle voix ? – La sienne... L'enjeu est bien davantage la propre gloire du poète que la renommée de Marguerite de Navarre, déjà établie.

Nous pouvons alors dérouler l'ordre des séances qui forment la séquence d'enseignement.

3.2. SÉANCE 2 – JEAN RISTAT : UN LYRISME DU PRÉSENT, OU LE REFUS DE MÉTAMORPHOSER LE CORPS EN NOM.

L'hommage est un récit d'agonie qui manifeste le refus de Ristat de transformer Aragon en grande figure immortelle. Le poème de Ristat est le plus brutal du corpus : il ne met pas la mort à distance en la métamorphosant ou en l'adoucissant (ce que font respectivement Hugo et Mallarmé). Il confronte le lecteur au corps en agonie. En fait, et il faut le remarquer, ce poème n'est pas un tombeau au sens traditionnel ! Il s'apparente bien plus à un genre architectural médiéval : le transi qui représente un corps pris par la mort. Ici, le gisant n'est pas représenté en gloire, mais dans la lutte avec la mort terrible.

Les candidats qui ont relevé le goût du baroque pour l'horrible ont vu juste. La violence du récit est redoublée par ce que Ristat fait à l'alexandrin : il le décompose et le disloque (l'exemple le

⁹ En fait, Ronsard a écrit sa grande pièce monumentale : elle figure juste avant la nôtre (livre V, 6) et se nomme « Hymne triomphal » pour Marguerite de Valois (Ronsard y déploie toutes les ressources du style « altiloque », élevé). Cette connaissance n'était évidemment pas attendue des candidats, l'agrégation n'étant pas un concours d'érudition.

plus frappant en est : « Nous nous regardâmes sans oser nommer ce/La qui allait venir » : le pronom coupé en deux dit l'innommable et l'épouvantable). Le lyrisme est ici marqué par un trait saillant : il inclut le narratif. En effet, l'ensemble du texte est un récit (à partir de : « C'était dans la nuit » jusqu'à la fin du poème). Le Je n'est pas le poète en majesté, mais un témoin qui a vu. Ce dispositif narratif explique et justifie la violence des images : le roc, l'intrus dans la poitrine, la foudre, la langue arrachée, les vents turbulents, les os rompus, les pestilences, la morsure finale. Ici nulle harmonie, nulle renommée : juste un corps qui se bat en proie à la « terreur ». On retrouve la grande inspiration du lyrisme biblique : le terme « tohu-bohu » est le nom hébreu du chaos et Ristat édifie le lieu de la mort comme un contre-Eden (« Un jardin abandonné le tohu-bohu/Des lilas et des herbes »). La fin du poème est enté sur une vision d'Apocalypse (« le silence enfin de l'éclair ») : le poète se fait prophète. L'isotopie du souffle (quasi synonyme d'esprit) parcourt l'ensemble de l'ode et montre que cette agonie est comme une nativité inversée (Rappelons que c'est la nuit du 23 au 24 décembre).

Qu'est-ce qui fait alors tombeau, c'est-à-dire hommage et célébration dans ce récit d'agonie ? C'est que le Je se définit comme un ami, un fils qui a perdu son père et enfin comme un poète en deuil de la poésie. Cette ode est un « miroir brisé » de la voix d'Aragon et se fait chambre d'échos. Ristat n'entend ni édifier un tombeau solennel ni transformer Aragon en « nom ». L'écriture n'est pas commémoration, mais évocation du présent. C'est pourquoi le poème s'ouvre par une invocation à l'écriture elle-même (« Écriture rends-nous la mémoire »). Le tombeau pour Monsieur Aragon n'a pas pour fonction d'immortaliser un nom, mais d'éterniser le moment du passage de vie à trépas.

3.3. SÉANCE 3 – LE SONNET DE MALLARMÉ : L'ANÉANTISSEMENT CRÉATEUR

C'est le texte qui a posé le plus de problèmes aux candidats. La plupart des copies se réfugient derrière un supposé hermétisme de Mallarmé, quand elles ne parlent pas d'énigme ou d'illisibilité. Une remarque simple : qu'est-ce qui fait l'indéniable obscurité de ce poème ?¹⁰ – Ce n'est pas son lexique (beaucoup plus simple que celui de Ronsard), c'est sa syntaxe, concaténée et condensée dans l'alexandrin qui enserme les mots dans ses plis et replis, « pli selon pli » pour reprendre les termes du sonnet *Remémoration d'amis belges*, évoquant la cathédrale de Bruges, dont au matin la brume se levant découvre « pli selon pli la pierre veuve ». L'explication doit déplier les plis.

Une remarque fonde la séance : le sonnet est un cadre très strict qui mime l'enfermement dans la tombe. Le sonnet est ce « granit noir » (par zeugme avec « noirs vols »), « calme bloc ici-bas chu ». Lorsque Mallarmé dit : « ce » granit, le déterminant est véritablement un déictique qui montre non pas tant la tombe de Poe (elle est à Baltimore !), que le poème lui-même par réflexivité : sonnet qui se fait l'analogon de cette tombe idéale et idéelle dans la mesure où elle est créée par Mallarmé lui-même. Le sonnet est cette pierre granitique et noire qui scelle la mémoire d'Edgar Poe devenu par la magie élocutoire de l'allégorie le Poète absolu.

Ici la réflexivité lyrique fait retour non pas sur la figure du poète Stéphane Mallarmé mais vers sur la figure même du Poète, imaginé dans un isolement superbe et absolu. Nous proposons de partir des majuscules qui jalonnent le sonnet : « Lui-même », « la Mort », « Poe », « Blasphème ». Il est aisé pour le professeur de montrer comment s'inscrit immédiatement un mouvement allégorique : l'hommage institue une majesté et une solennité dont l'enjeu est d'attribuer au poète un statut d'exception, hors de la foule. Le scénario disposé par Mallarmé est celui d'un combat entre trois entités : la foule des hommes vulgaires (« Eux »), le Poète et la Mort.

C'est des quatre tombeaux celui qui est marqué par l'absence quasi totale de l'énonciateur (discrètement présent sous forme du déterminant possessif « notre idée ») : le lyrisme n'est pas

¹⁰ Nous renvoyons sur cette question à l'essai de John Jackson *La poésie et son autre* qui s'ouvre par : « L'obscurité n'est pas un mode parmi d'autres de la poésie moderne : elle lui est inhérente. »

subjectif, il est impersonnel. Pourquoi ? Parce que le poète est le truchement d'une voix qui le dépasse (« la Mort triomphait dans cette voix étrange »). Réactivant l'image médiévale du triomphe de la Mort (ce qui est déjà une allégorie), Mallarmé figure le poète en archange guerrier (« le glaive nu », « l'ange »). Le schisme est radical qui sépare le poète d'une foule marquée par l'ignorance et le mépris.

Quel est alors le sens de ce sonnet ? Mallarmé rend hommage à un pair par ce qui est initialement un poème de circonstance : il considérait Poe et Baudelaire comme ses initiateurs et ses maîtres. L'Amérique a voulu célébrer son poète en lui dressant à Baltimore un bloc de basalte non sculpté. Mallarmé entend suppléer ce manque de bas-relief et d'épithaphe et en attribue l'absence à l'incompréhension dont Poe fut victime.¹¹

Ainsi les deux tercets développent-ils l'idée que le sonnet fixe une borne et une limite aux « noirs vols du Blasphème épars dans le futur ». Le sonnet est ce tombeau-rempart contre la calomnie et la haine qui attaquent la mémoire de Poe. C'est bien alors CE sonnet qui consacre la gloire du poète américain. Mais, l'enjeu dépasse la simple commémoration : c'est de l'affirmation d'un statut particulier assigné au Poète qu'il s'agit.

En ce sens, on est bien là aux antipodes du tombeau collectif tel qu'on le concevait au XVI^e siècle ; au lieu que s'y dessine ou s'y confirme une harmonie sociale, un échange entre auteur(s) et pouvoir, on y affirme l'existence d'un milieu littéraire, on voudrait dire d'un « corps littéraire », détaché du corps social et fort d'irréductibles individualités. C'est la revendication – fût-elle présentée comme douloureuse – d'une autonomie, d'un statut nouveau pour le poète, qui ne cherche plus reconnaissance et légitimation qu'auprès de ses pairs et des lettrés.

S'établit alors une parenté intime et essentielle, qui fait du poète qui chante un double du défunt. Il ne s'agit plus de commémorer, ce qui revient à évacuer, à éloigner, à fixer en une image qui équivaut à l'effigie du tombeau réel (et c'est ce que font Ronsard et Hugo : ils écartent l'image du célébré), mais bien de refuser cette seconde mort que constitue la mise en tombeau poétique au XVI^e siècle, de dire la « survie » sous une autre forme. Là, il s'agissait de « faire revivre » en image codée, de ranger le mort à la place assignée par l'ordre de la norme ; ici, il s'agit de faire parler encore le mort, non pas de prendre acte de sa disparition mais de refuser qu'elle soit entérinée, récupérée par un ordre qui classe et éteint. Là, la référence était l'image ; ici, c'est la voix.

Laissons la parole à Mallarmé lui-même : « Le poète cède l'initiative aux mots ; ils s'allument de reflets réciproques comme une virtuelle traînée de feux sur des pierreries » *Variations sur un sujet*. Le vers est « un mot total, neuf, étranger à la langue et comme incantatoire » (*Crise de vers*).

Le tombeau est véritablement une poétique de « l'anéantissement créateur » comme l'a montré Jean-Pierre Richard et nous pouvons conclure par un commentaire du premier vers : « Tel qu'en Lui-même enfin l'éternité le change ». La métamorphose accomplie par la Mort est analogue à celle qu'accomplit Mallarmé envers Poe : le Poète est enfin devenu ce qu'il est, de toute éternité. Ce

¹¹ À l'occasion de l'érection d'un monument en l'honneur de Poe à Baltimore, vingt-cinq ans après la mort du poète, Sarah Sigourney Rice prend l'initiative d'un volume d'hommage en l'honneur du poète. Elle demande sa participation à l'Anglais Swinburne, qui était déjà en relation avec Mallarmé. Celui-ci en effet lui avait envoyé un exemplaire de sa traduction du *Corbeau*. Swinburne rappelle donc à la dame les hommages déjà rendus à Poe par les poètes français dont « l'incomparable hommage rendu à Poe par Baudelaire », et ajoute que « cet hommage avait été complété par une soigneuse et délicate version de ses poèmes, avec des illustrations pleines de force subtile [...] due à la loyale et affectueuse coopération d'un des plus remarquables jeunes poètes et d'un des plus puissants peintres de France : Mallarmé et Manet ». Ce fut donc par cette voie anglaise que Mallarmé fut convié à collaborer à ce recueil américain. Mais le poème ne fut écrit qu'après l'érection du monument (16 novembre 1875). Le 4 avril 1876, Mallarmé acceptait l'offre d'envoyer « pour l'époque que vous voudrez bien me fixer quelques vers écrits, Madame, en votre honneur : je veux dire commémoratifs de la grande cérémonie de l'automne dernier. » Mais en fin de compte, dans *A Memorial Volume*, seul le sonnet de Mallarmé figure comme contribution française. La première édition du *Tombeau d'Edgar Poe* eut donc lieu à Baltimore en 1877.

sonnet, petite forme qui résonne, fait entendre une voix : par le truchement de la Mort, le poète parle. Le nom s'est dissous dans le grand anonymat de la vraie poésie.

3.4. SÉANCE 4 – L'ODE DE RONSARD : UNE ODE LYRIQUE PASTORALE, INSTRUMENT D'UNE SÉDUCTION LITTÉRAIRE : OU COMMENT UN ÉLOGE PEUT EN CACHER UN AUTRE

Le professeur demande d'abord de repérer l'isotopie de la gloire : « ceux qui meurent sans renom », « le nom », « la renommée », « son excellence », « le laurier », « sa gloire », « sa mémoire ». Les termes sont répartis dans l'ensemble de l'ode et signifient l'importance de cet enjeu. Il s'agit de montrer comment Ronsard substitue progressivement la question de sa propre gloire à celle de la reine de Navarre. Il est question de sacrer un vivant, et non plus de rendre hommage au mort illustre.

La composition du poète le montre : on glisse de l'invocation à la reine à l'évocation de sa sépulture naturelle, puis à une clausule sur la lyre de Ronsard. Le poète est bien poète de son prince, mais se désarrime de sa tutelle. Là où Ristat invoque la mémoire pour que l'oubli n'enfouisse pas « le nom », Ronsard inverse la perspective : il affirme que Marguerite n'a pas besoin de stèle mémorielle. De quoi a-t-elle alors besoin ? – Du poète pour la chanter naturellement... Ronsard thématise le chant royal (première épitaphe : « la nonpareille qui si doucement chanta ») et se place en son pouvoir (deuxième épitaphe : « si quelqu'un souhaite être faict nouveau poète, il le sera »). Le décor naturel (qui s'oppose très nettement au tombeau de pierre) et la polyphonie lyrique concourent à effectuer la substitution d'un nom à l'autre. Sur l'injonction de Ronsard, les pasteurs, les dryades, les naïades et les Muses chantent et dansent « menez au bal les Muses ». Puis ce sont les éléments naturels eux-mêmes qui s'animent : « le ruisseau murmurant », en une magnifique métaphore, devient la pierre « emmurant » le tombeau herbeux de la reine, les abeilles boivent la « douce parole » de Marguerite, les arbres- le cyprès, arbre de Pluton et le lierre, arbre de Bacchus enlacent la tombe nouvelle et toujours verte.

Le décor pastoral crée un *locus amoenus*, (relevons l'isotopie de la douceur liée à la naïveté du style naturel) opposé à l'aspect terrible de la mort et du tombeau. Le ruisseau devient alors une image de la poésie même, puisqu'il est marqué par le chiffre neuf qui renvoie aux neuf Muses (qui sont filles de Mnémosyne, la Mémoire). Ainsi, c'est l'ensemble de la Nature qui s'anime, luttant contre « l'oubli du tombeau » : les strophes 12 à 15, ponctuées par l'anaphore de l'impératif « Dittes », montrent que c'est la voix qui triomphe de la pierre. Le tombeau de Marguerite devient donc à la fois le produit d'un chant poétique (celui des bergers, relais de Ronsard) et la source possible du chant même : lieu fertile, abondant, copieux. Ainsi s'accomplit le passage du témoin : Ronsard n'est plus le poète dépendant du pouvoir de la Reine, il est celui qui fait (re)vivre le chant lyrique auquel est identifiée une Marguerite devenue élément naturel (c'est une fleur et une perle). Il y a concordance entre la poétique de l'ode : pastorale et l'objet célébré : un chant doux. Comme dans la statue du Bernin, *Apollon et Daphné*, la reine est saisie par la métamorphose. La polyphonie lyrique orchestre l'habileté de Ronsard et son pouvoir sur la Nature : finalement, c'est bien Ronsard la source du chant – et non plus la reine de Navarre.

3.5. SÉANCE 5 – L'HOMMAGE DE VICTOR HUGO À THÉOPHILE GAUTIER OU COMMENT UN TU PEUT MASQUER UN JE

La question qui oriente la séance est : de quel Gautier est-il ici fait l'éloge ?

La séance s'inscrit dans une progression : après la substitution ronsardienne, examinons l'appropriation hugolienne. Pour ce faire, étudions la partie deux du poème (de « Fils de la Grèce » à « Pégase ! »).

Il faut s'étonner ! Lemerre est l'éditeur des Parnassiens et l'on s'attend à un hommage rendu au maître du Parnasse : or c'est **le tombeau du Romantisme** qu'écrit Hugo. Il y a bel et bien une substitution et une manipulation. L'hommage que rend Hugo s'adresse au Jeune-France de 1830 « Fils de la Grèce antique et de la jeune France » et non au chef de file du Parnasse. Notons qu'Hugo a écrit dans les années 1830 une ode libérale *À la jeune France*, c'est donc une manière de revenir à soi. La notice nécrologique écrite par Hugo construit en fait une véritable chimère biographique : mage, druide, flamme, brahme, voilà tous les noms dont est affublé Gautier, pris dans le vortex du syncrétisme hugolien. L'improbable portrait ainsi esquissé renvoie, de manière spectrale, à 1830 bien plus qu'au Second Empire. C'est qu'en 1872 Théophile Gautier n'est plus le jeune romantique au gilet rouge qu'il fut le 24 février 1830, enrôlé dans la jeune armée hugolienne et hugolâtre ; il a été nommé en 1868 bibliothécaire de la princesse Mathilde, cousine de Napoléon III et est président de la société nationale des Beaux-Arts. Les Goncourt le nomment « l'hippopotame », là où en 1830 il était un lion fashionable. Ce qu'entreprend Hugo, c'est un retour vers ce passé révolu au prix d'une torsion « poétique ». Il s'agit de faire resurgir l'image spectrale d'un Gautier pur – et surtout hugophile. Hugo se définit d'ailleurs comme « exilé », ce qui n'est plus le cas au moment où il écrit l'hommage ; manière de s'opposer aux compromissions de Gautier avec le pouvoir napoléonien. La valeur accomplie du passé composé (« on t'a vu pousser d'illustres cris de joie ») vient renforcer la coupure entre le présent de l'énonciation et le passé révolu. Du point de vue politique et esthétique, la manipulation est là aussi flagrante : Hugo fait de Gautier un chantre du romantisme social (alors qu'il fut un thuriféraire du régime impérial et qu'il revendiqua l'impassibilité de l'Art). Le mot « peuple » présent dans l'hommage fut assez étranger à Théophile. Et quel est « cet astre inattendu du moderne idéal » pour Hugo, sinon celui du progrès rendu possible grâce à l'utilité de l'art ? Il y a torsion et inflexion de l'image du célébré.

Pourquoi ? – Pour que la gloire rejaillisse sur Hugo lui-même. Revenant, par un mouvement d'anamnèse, vers son propre passé Victor Hugo récupère Gautier dans la brigade de l'art pour le progrès (de même qu'il avait été enrôlé dans la jeune armée romantique lors de la bataille *d'Hernani* « quand le drame a saisi Paris »). En panthéonisant Gautier, Hugo le trahit. L'ode se fait palinodie. Ainsi le vers « Va chercher le vrai, toi qui sus trouver le beau. » sonne comme une injonction violente : la cassure de l'alexandrin en 5/7 marque la double emprise d'Hugo : désarticuler l'alexandrin n'est pas un geste gautiériste, chercher le vrai non plus...

On constate donc bien un retour à soi : les ressources du lyrisme sont convoquées pour parler de soi en parlant à l'autre. Finalement l'éloge fait disparaître le mort pour y substituer une autre figure : celle du moi.

Le professeur peut ainsi proposer **en évaluation un commentaire littéraire** de l'extrait suivant : « Je te salue » à « Ne fermez pas la porte funéraire. » L'enjeu est de montrer comment l'adresse lyrique se fait ici exhortation et même injonction : on relèvera la succession des impératifs et la répétition martelante à l'attaque des vers du « Je » hugolien. Le poète-prophète organise en fait sa propre gloire : les grands motifs hugoliens sont convoqués (l'abîme, le vent de l'esprit, l'exil, le « pensif ») pour que finalement le lecteur ne sache plus si le « Tu » est un salut à Gautier ou une adresse à soi-même ! Le Poète **se** parle, dans tous les sens du terme. Et là où Mallarmé proposait une allégorie célébrant le grand anonymat de la parole poétique désarrimée d'un sujet individuel, Hugo célèbre de son vivant la gloire de sa propre personne, opérant une translation quasi narcissique de l'hommage à l'autre (hérité du vœu antique) à l'éloge de soi.

3.6. REMARQUES SUR L'ÉVALUATION :

Les candidats, dans leur majorité, ont proposé des exercices d'invention comme exercice d'évaluation. Certains sont toutefois décentrés : ainsi que penser de la proposition d'un pastiche d'éloge funèbre ? – Éloge d'un jean, d'une trousse... ou de l'éloge de tel acteur du monde du sport ou

des médias ? Proposer d'écrire l'éloge d'un poète choisi par l'élève pouvait apparaître comme un faux-sens didactique, étant donné que l'objectif de la séquence avait été de faire apparaître en creux l'éloge du célébré.

Si les candidats choisissent d'évaluer les acquis de la séquence par un exercice dissertatif, il est impératif que la problématique du devoir soit donnée ainsi que le plan de la dissertation.

3.7. CONCLUSION DU DEVOIR

Cette séquence aura ainsi permis de mesurer non seulement comment l'interlocution lyrique sert le projet épique de célébration et d'accès à la gloire, mais aussi de révéler en creux et réflexivement l'autocélébration du poète par lui-même. Chez Baudelaire, dans le poème *La Voix*, le berceau était adossé à la bibliothèque, ce corpus de tombeaux aura fait entendre que recueil rime avec cercueil, mais que la voix du poète entend échapper à l'incarcération tombale. Manière aussi de réfléchir à la façon dont le poète s'écrit comme figure de la célébration.

3.8. PROLONGEMENTS

Un groupement de textes sur l'art oratoire et l'éloquence sacrée pourrait être proposé aux élèves. On étudierait alors les formes de l'hommage en prose dans le cadre de l'étude l'œuvre intégrale : le *Sermon sur la mort, prononcé le mercredi 22 mars 1662* par Bossuet devant la Cour. On montrera aux élèves comment Bossuet, en tant que chrétien, refuse précisément de s'attribuer aucune gloire : « Me sera-t-il permis aujourd'hui d'ouvrir un tombeau devant la cour, et des yeux délicats ne seront-ils pas offensés par un objet si funèbre ? » et comment l'évocation de la mort est d'abord pathétique et non lyrique : « La chair changera de nature ; le corps prendra un autre nom ; « même celui de cadavre ne lui demeurera pas longtemps : il deviendra, dit Tertullien, « un je ne sais quoi qui n'a de nom dans aucune langue » ; tant il est vrai que tout meurt en lui, jusqu'à ces termes funèbres par lesquels on exprimait ses malheureux restes ». On verra comment par un étrange détour la violence de Ristat (qui n'est pas un poète chrétien) évoquant le corps d'Aragon rejoint la véhémence de Bossuet décrivant l'indescriptible : le je ne sais quoi cadavérique, le *tombeau ouvert*. On montrera comment alors la visée se fait apologétique ce qui n'était pas le cas pour Ristat.

EN GUISE DE CONCLUSION : CONSEILS POUR PRÉPARER L'ÉPREUVE

Rien ne remplace l'écriture de devoirs en temps limité ; c'est l'occasion de se confronter véritablement à une pratique très codifiée et exigeante. Deux points sont essentiels : ne pas se contenter de repérer une unité du corpus mais montrer en quoi elle est problématique ; se montrer très attentif au vocabulaire disciplinaire employé (genre, registre, forme, discours). C'est à ce prix qu'il est possible de réussir une épreuve difficile mais où il est possible d'engager toute sa passion, sa sensibilité et sa rigueur.

Frédéric SIMON,
Professeur de Lettres
en Première Supérieure (Paris)

SESSION 2010

**AGREGATION
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : LETTRES MODERNES

COMPOSITION FRANÇAISE

Durée : 7 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.

L'un des protagonistes des *Dialogues sur l'éloquence* de Fénelon fait l'éloge de l'orateur qui persuade, alors que le philosophe se contente de convaincre : « La persuasion a donc au-dessus de la simple conviction, que non seulement elle fait voir la vérité, mais qu'elle la dépeint aimable, et qu'elle émeut les hommes en sa faveur. »

En quoi cette remarque éclaire-t-elle votre lecture de *Télémaque* ?

RÉFLEXIONS ET ÉLÉMENTS DE CORRIGÉ

PLAN DU RAPPORT

Il m'a semblé utile de donner, en ouverture, le plan de mon rapport pour permettre aux candidats passés et futurs qui le consulteraient de ne pas devoir le lire nécessairement dans l'ordre de sa présentation mais éventuellement dans l'ordre répondant à leurs préoccupations immédiates : en fonction d'une problématique générale de l'épreuve, en fonction de l'analyse d'un sujet, en fonction de l'illustration de ses possibilités de développement etc.

1. REMARQUES SUR LES RÉSULTATS ET SUR LES COPIES

1. 1. Statistiques

1. 2. Remarques

Ces remarques, disposées en 10 points, sont brèves et essentiellement d'ordre méthodologique. Elles ne concernent que les défauts principaux apparus dans certaines copies, et les lacunes dans les préparations qu'ils semblent révéler : elles ont une simple valeur d'avertissement. Toute la part programmatique de ce rapport qui se veut une réflexion en mouvement invitant les futurs candidats à partager, avec son auteur, les étapes de la construction d'une dissertation à partir de ce sujet de 2010, trouve en effet sa place dans la seconde partie, où chaque étape est envisagée longuement, à partir de cet exemple précis, dans sa problématique propre, dans ses exigences, dans sa réalisation, jusqu'à une large ébauche de traitement développé de ce sujet. Il m'a semblé qu'à défaut d'être convaincante, cette méthode pouvait être utilement persuasive.

2. OBSERVATIONS SUR LE SUJET

3. PROPOSITION DE TRAITEMENT DE SUJET

4. PRÉSENTATION DU DÉVELOPPEMENT

5. CONCLUSION

1. REMARQUES SUR LES RÉSULTATS ET SUR LES COPIES

1.1. STATISTIQUES

En fusionnant les deux concours, Agrégation interne et CAERPA, puisque l'épreuve est unique, nous avons eu 1395 candidats qui ont composé pour la dissertation sur un total de 2289 inscrits.

La moyenne des présents a été de 7,015

La moyenne des admissibles a été de 10,32

1.2. REMARQUES

Le sujet de dissertation de la session 2010 portait sur *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon, ce qui ne pouvait constituer une surprise, puisque les candidats savent que tous les textes au programme sont susceptibles de donner matière à des sujets de dissertation, mais ce qui a quand même conduit de trop nombreux candidats présents à rendre copie blanche. Il convient donc, avant même d'aborder ce sujet, de rappeler à tous les candidats futurs que leur préparation doit être complète, que toutes les œuvres doivent être également travaillées dans l'optique d'une future dissertation, sans hiérarchisation aléatoire des probabilités (en fonction de statistiques dérisoires, d'évaluations affectives subjectives, de divinations magiques, de rumeurs malveillantes absurdes) et que toute impasse « stratégique » risque de se transformer en abîme fatal.

Si l'on regarde les copies « rédigées », on constate qu'un certain nombre ont eu moins de 1, ce qui renvoie vraisemblablement au même type d'impasse imprudente, et se manifeste par des embryons d'introduction, des plans avortés, sans parler des évasions dans des discours inopportuns et impertinents, à tous les sens du terme, sur l'intérêt de la dissertation, la désuétude de Fénelon ou les aléas climatiques. Pour les copies notées entre 1 et 3, le problème est souvent le même, avec simplement un plus long délai avant le renoncement.

Sinon, les notes insuffisantes, à des degrés divers, disons par rapport à la moyenne des admissibles (10,32), s'expliquent souvent, par des lacunes ou des défauts, souvent combinés, que j'évoquerai successivement.

1. 2. 1. On a noté dans ces travaux une **absence de connaissances historiques** productrice d'erreurs ou d'anachronismes fâcheux : Louis XIII, élève de Fénelon, le quiétisme précurseur du socialisme, Fénelon révolutionnaire ou communiste.

1. 2. 2. On a noté une **méconnaissance des contextes culturels** pouvant entraîner :

– des erreurs (Thomas Mann, auteur de *L'Utopie*), et ceci surtout dans les domaines antiques (Minerve est un philosophe grec) ou bibliques (la loi du Deucalion illustrée par la citation « Tu ne tueras point »),

– des anachronismes : (Minerve éprouve les douleurs pédagogiques de l'accouchement de la vérité, Fénelon inculque la « culture de la réussite » à son élève, le parcours d'Ulysse est picaresque, Fénelon a montré des tableaux édifiants de Greuze au Duc de Bourgogne),

– des incompréhensions :

- par exemple autour du sens du mot « conviction » sur lequel je reviendrai, voire même du qualificatif « simple » (au sens d'époque de « seule »),

- par exemple autour de la notion de vérité au sujet de laquelle plusieurs erreurs ont été commises :

- on a attaqué le sectarisme de Fénelon voulant imposer « sa » vérité personnelle, en oubliant qu'à l'époque « la vérité » religieuse prétendait à l'universel (sens étymologique de « catholique »)

- on a argué de ce que le récit passait par des épisodes pénibles (guerre, personnages animés de mauvaises intentions) pour affirmer que la vérité n'est pas toujours « aimable », en oubliant qu'aimer la vérité, ce n'est pas seulement reconnaître les aspects plaisants du réel.

- on a invalidé l'idée de vérité au prétexte que *Les Aventures de Télémaque* sont une fiction mythologique, en oubliant qu'il existe une vérité *sui generis* de la fiction, qui est une vérité du sens.

- on a encore invalidé l'idée de vérité parce qu'il était, dans le texte, question d'illusion et de mensonge, ce qui revient à confondre ce que contient la diégèse et le but de l'auteur (le mécanisme de l'illusion participe de l'entreprise de vérité de Fénelon).

- on a privilégié la dimension visuelle du discours pour gloser « voir la vérité » en oubliant les autres formes de communication sensible de celle-ci.

1. 2. 3. On a noté une **absence de connaissance des œuvres** empêchant d'étayer l'argumentation par des analyses d'exemples probantes : on ne peut se contenter d'affirmer la force de l'éloquence fénelonienne sans légitimer cette affirmation par la citation et l'analyse de fragments de discours, ou au moins de sentences ou de formules précises, sans évoquer des dialogues précis, sans mentionner quelques unes des nombreuses remarques théoriques ou pratiques du narrateur, de Mentor, puis de Télémaque, sur l'art de persuader. Cette absence de connaissance des œuvres s'est même parfois traduite par des confusions de personnages (Circé et Calypso, Sésostrie et Métopis, Narbal et Adraste), par des confusions de lieux : (la Salente de Minos, Tyr en Grèce), voire par de simples erreurs orthographiques : (Mentor écrit Mentaure, comme Centaure !), variations sur Astarbé (Astrabé, Astarbée, etc.) Pygmalion (avec deux « l »), ou encore « Itaque »).

1. 2. 4. On a noté une **absence de connaissance de l'exercice** : une copie a traité la question comme une question de didactique à partir des instructions ministérielles concernant l'argumentation.

1. 2. 5. On a noté une **absence de lisibilité des copies** : l'écriture n'est pas seulement en jeu : il est préférable de n'écrire qu'une ligne sur deux, afin de ménager les yeux des correcteurs, il est indispensable de séparer nettement les parties du devoir, pas nécessairement par des signes typographiques (***) mais simplement en sautant des lignes et en utilisant des alinéas. L'annonce, simple et synthétique, des sous-parties en début de partie est tout à fait bienvenue. Il est en revanche inutile de souligner les termes que le candidat juge importants : c'est la rédaction seule qui doit les mettre en valeur.

1. 2. 6. On a noté une **absence d'analyse du sujet** : une dissertation ne saurait être une suite d'exposés autonomes ou de questions de cours non centrées sur la résolution des problèmes sur lesquels ouvre un examen précis de la citation soumise à la réflexion des candidats.

- un certain nombre de copies ne citent pas intégralement la citation posée par le sujet, d'où une vision partielle ou tronquée de la pensée de Fénelon.

- un certain nombre de copies ne font aucune distinction, dans l'analyse du libellé, entre la citation propre de Fénelon et la phrase d'introduction forgée par le concepteur du sujet, ce qui entraîne des dérives de sens.

- un certain nombre de copies consacrent trop de pages à la restitution de l'analyse du sujet (la longue présentation que j'en fais dans ce rapport doit en effet s'entendre comme un exemple de travail préparatoire et non comme un modèle de rédaction) : l'analyse ne doit être ni périphrastique, ni descriptive, mais faire un sort aux problèmes de vocabulaire, à la progression logique et aux

hiérarchisations internes de la citation, pour en exposer les possibilités de sens qui servent à déterminer immédiatement la problématique.

1. 2. 7. On a noté une absence de détermination d'une problématique et d'un plan adéquats à partir de ce sujet.

Je ne développerai pas ici ces questions spécifiques, longuement abordées dans la suite de ce rapport, mais je noterai simplement quelques défauts apparus dans certaines copies par rapport à ce sujet.

Le défaut majeur a été un glissement constant de la réflexion sur la parole persuasive qu'appelait le sujet vers des exposés sur le didactisme de Fénelon, et/ou de son ouvrage, entraînant des développements du style « question de cours » sur Fénelon pédagogue.

– Beaucoup de candidats ont choisi un plan très simple, à l'efficacité argumentative inégale : une première partie axée sur la persuasion, une deuxième sur la place de la conviction et enfin une troisième en forme d' « ouverture », dans l'objectif de dépasser un clivage de fait peu opérant. Cette démarche a conduit plusieurs candidats à s'éloigner *in fine* totalement du sujet posé et à proposer une troisième partie « fourre-tout » sur à peu près n'importe quoi : l'art du roman, le mélange des genres, la vérité selon Fénelon (la vérité transcendante, le pur amour, le quiétisme, Mme Guyon), la réception et la postérité de Fénelon, etc.

– Les exemples censés illustrer persuasion ou conviction (quand il y en avait) semblaient distribués arbitrairement, sans critères explicites de classement (un même exemple aura d'ailleurs été, selon les copies, mobilisé pour la persuasion ou pour la conviction).

– Les exemples plus ou moins exacts, ont souvent été donnés comme tels, sans plus d'analyse (raconter un épisode ne vaut pourtant pas analyse). On a confondu la liste d'exemples du *contenu* didactique de l'œuvre avec l'examen de sa *technique* persuasive.

– Certains candidats, moins nombreux, ont choisi d'orienter leur plan sur la notion de vérité, souvent avec succès, à condition de ne pas avoir oublié de discuter les concepts de persuasion et de conviction.

– Rares ont, malheureusement, été les candidats ayant évoqué et illustré les dangers de la persuasion.

– Si un grand nombre de candidats a bien su mettre en avant l'idée classique de « placere et docere », beaucoup ont peiné à établir et à maintenir le lien direct de cette idée avec la citation de Fénelon.

– L'argumentation sur l'émotion a entraîné plusieurs candidats à des développements inadéquats sur la catharsis produite par le livre de Fénelon.

1. 2. 8. On a noté une absence de cohérence et de progressivité dans le développement du devoir : une dissertation est une réflexion en mouvement, qui ne saurait aller dans tous les sens, qui suppose une continuité de la pensée, un effort démonstratif fondé sur l'emploi d'exemples cautionnant les propositions avancées, et qui sont analysés dans ce sens. Elle requiert donc des questionnements clairs et motivés, des argumentations (*pro* et *contra* s'entend) fondées, des liaisons et des relances interrogatives entre les différents mouvements, des synthèses partielles et des réponses finales : toutes choses que savent les enseignants de français, mais dont il leur faut se souvenir au bon moment.

En effet, il ne suffit pas de plaquer, ici et là, un des mots de la citation-sujet pour donner l'illusion qu'on traite effectivement le sujet : la logique du propos doit apparaître en permanence.

1. 2. 9. On a noté une absence d'ouverture dans la conclusion.

Très souvent, les conclusions, trop brèves, sont de simples résumés de contenu : il importe de les ouvrir sur des prolongements de la réflexion, sur des perspectives complémentaires, mais en évitant les rapprochements parfois acrobatiques, avec d'autres œuvres du programme : (*Les*

Aventures de Télémaque présenté, à la Voltaire, comme un livre dont le lecteur doit faire la moitié ou à la Rimbaud, comme un bateau-livre !)

1. 2. 10. On a noté une **absence de maîtrise de la langue et du style** : dans trop de copies se multiplient les fautes, les barbarismes, les familiarités : n'ayant pas le goût des sottisiers je n'en donnerai pas d'exemples mais le constat est parfois accablant.

Je dirai seulement, pour en finir avec ces constats négatifs, que si 7,015 est la note moyenne des copies entièrement rédigées, ce qui situe donc l'épreuve de cette année à un niveau honorable par rapport aux années précédentes, de nombreuses copies ont eu la moyenne et au-dessus (10,23 de moyenne pour les admissibles).

En effet un nombre important de copies a su répondre aux attentes des correcteurs en proposant :

- une introduction spécifique et non passe-partout qui se situait d'emblée dans la problématique de la persuasion, à partir, par exemple, de connaissances sur les écrits théoriques de Fénelon ou sur les conceptions théoriques classiques de l'éloquence.

- une analyse du sujet comportant des définitions des termes en contexte, absolument nécessaires ici, comme on le verra pour « conviction »

- une problématique clairement établie (on verra qu'il pouvait y en avoir plusieurs) qui mettait en jeu, à partir d'un point de départ quelconque (philosophe/orateur, vérité, persuasion) les trois parties de l'éloquence (*docere, placere, movere*) mais en les resituant, dans tous les cas, à l'intérieur du projet d'éducation du prince de Fénelon.

- un plan clairement annoncé et possédant une cohérence, un équilibre, et une progressivité rendus visibles par la qualité des transitions entre les parties et les sous-parties.

- une connaissance de l'œuvre et du contexte vérifiées par la qualité des exemples : en effet ce n'est pas le nombre de lignes du texte citées qui compte, mais la correction, la pertinence des citations et **surtout leur analyse et leur exploitation dans la démonstration.**

On a, dans les meilleures copies, constaté une bonne connaissance du texte qui permettait des citations précises liées au sujet (soit des citations du très important discours interne sur l'éloquence, soit des citations d'exemples de discours, d'images persuasives), qui reflétait parfois même une connaissance des écrits théoriques de Fénelon sur la question, mais aussi des autres ouvrages *ad usum delphini*, mais aussi des débats d'époque sur l'éloquence, profane ou sacrée, sur le sublime etc.

- une certaine originalité dans les idées, dans les analyses, dans les conclusions, même si le caractère didactique de l'œuvre de Fénelon et l'aspect un peu technique du sujet laissaient peu de place à l'inspiration personnelle.

- une véritable qualité du style ou, au moins, une vraie clarté et une absolue correction de l'expression.

Ces dernières remarques positives m'invitent donc à conclure qu'avec une préparation sérieuse et une maîtrise adéquate des œuvres, la dissertation littéraire permet de se mettre en bonne position pour obtenir l'admissibilité au concours, à condition de bien maîtriser son exercice.

C'est ce que je voudrais tenter d'aider à faire dans la suite de ce rapport qui se veut simplement une invitation à une réflexion partagée sur ce sujet tiré des écrits sur l'éloquence de Fénelon.

2. OBSERVATIONS SUR LE SUJET

2.1. LÉGITIMATIONS DU SUJET

2.1.1. Légitimation du sujet du point de vue de Fénelon

Fénelon, a toute sa vie eu pour mission de persuader autrui pour lui faire voir la vérité, celle qui était du moins la sienne.

Devenu prêtre en 1677, il est d'abord un prédicateur, dont l'éloquence est louée dans le *Mercure Galant*, puis, jusqu'en 1680, un supérieur des Nouvelles Catholiques, congrégation chargée d'instruire dans la « vérité » catholique les jeunes protestantes enlevées à leurs familles (période où il écrit ses *Dialogues sur l'éloquence*), puis un prédicateur exerçant son office de parole à Paris et, en tant qu'invité de Bossuet, le maître en la matière, à Meaux, de 1680 à 1689, jusqu'au moment où il est nommé précepteur du Duc de Bourgogne, le 16 août 1689. Peindre la vérité chrétienne pour émouvoir les hommes en sa faveur a donc été sa principale occupation pendant ces années pré-préceptorales. Il a même, durant cette période, en philosophe plus qu'en orateur, tenté de convaincre des protestants de leur erreur, durant ses missions en Saintonge entre 1685 et 1687, où sa correspondance, et les témoignages des pasteurs poitevins montrent quel homme de dialogue il était, préférant la douceur d'un entretien où l'on cherche à se persuader que la rigueur argumentative des controverses, ou que la violence des dragonnades contre lesquelles il s'est élevé.

Devenu précepteur en 1689, il use d'une pédagogie de la persuasion, déjà pensée à l'époque de la rédaction de son *Traité de l'éducation des filles* (écrit en 1687, publié en 1689), et méditée à nouveaux frais dans le contexte particulier de l'éducation d'un futur roi. Cette pédagogie emprunte les voies de persuasion que la phrase servant de support au sujet mobilisait : les voies du plaisir (« aimable »), des images (« dépeint »), et des émotions (« émeut »), servaient ainsi, à côté comme dans l'usage de la parole, de moyens de transmission de la vérité. Fénelon a écrit, à la même période, *ad usum delphini*, des fables, des contes, et des *Dialogues des morts* dont certains comportent justement des éléments métadiscursifs concernant l'art de la parole. Par exemple les dialogues 31, 32, et 33 entre Cicéron et Démosthène, où le premier est attaqué, dans une sorte de renversement des données du sujet qui nous occupe, par ce qu'il est un orateur qui se croit philosophe, tandis que le second est loué pour une éloquence qui, cachant son art, persuade sensiblement. Cet éloge, qui sera repris en 1714, dans la *Lettre à l'Académie*, prouve bien la constance des positions de Fénelon en la matière.

Ces éléments externes, théoriques et pratiques, peuvent justifier le choix d'un sujet invitant à explorer le champ de l'exercice de la parole persuasive dans le Télémaque. Je pourrais d'ailleurs y ajouter immédiatement toute une série d'éléments internes à cet ouvrage susceptibles de renforcer cette justification, mais comme je serai amené à les exploiter tout à l'heure en traitant le sujet lui-même, je me conteraï maintenant d'évoquer un seul indice, purement quantitatif, mais peut-être pas dénué de sens. On ne trouve, en effet, dans ce texte aucune occurrence de « conviction », et une seule de « convaincre » (et encore avec le sens particulier de « confondre », de « démasquer », puisqu'il s'agit d'Acanthe, transfuge envoyé par Adraste dans le camp des alliés et soupçonné d'intelligence avec le traître Arion, « mais qui se défendait avec tant d'art qu'on ne pouvoit le convaincre, ni découvrir le fond de la conjuration » p 483). On trouve par contre, si j'ai bien compté – manuellement, mais l'usage de l'ordinateur est encore plus aléatoire chez moi – 12 occurrences de « persuasion » ou de « persuader » et 6 d'un verbe proche « insinuer ».

À l'intérieur du champ général de l'éloquence mise en scène et mise en jeu dans le *Télémaque*, le sujet semble ainsi se légitimer jusque dans sa précision même.

2. 1. 2. Légitimation du sujet du point de vue des candidats

Je tenterai de justifier le sujet dans ce domaine sur deux points.

D'abord en rappelant que les candidats sont des professeurs en exercice habitués, par leur enseignement, à réfléchir sur ces questions d'usage de la parole. Certains sont, en outre, si je suis bien informé, conviés à apprendre à distinguer « convaincre » et « persuader ». Ce qui n'est pas toujours aisé, comme le montre Furetière, qui donne, à l'entrée « persuasif », comme exemple « cette raison est fort persuasive, convaincante » – mais Fénelon semble, comme on le verra, plus précis en la matière. En tous cas les candidats ne pouvaient être ignorants de ce type de questionnement.

Ensuite en constatant que les candidats qui ont préparé le concours, qu'ils suivent des cours ou non, ont eu, sur Fénelon, qui a bénéficié depuis le colloque du tricentenaire de Strasbourg d'un important et intéressant renouvellement critique, d'excellents outils de travail à leur disposition. Or, sans faire ici un inventaire général en la matière, on peut dire que la question du rôle de la parole persuasive dans la pédagogie du Prince comme dans l'économie dialogique du *Télémaque* a été, presque toujours, envisagé, directement ou indirectement dans ceux-ci : développement dans l'*Atlante* de Pauline Chaduc, articles de Christine Noille-Clauzade dans le volume PUF CNED, dans le volume des PUR de Rennes, dans *Méthodes*, articles de Laurent Susini et de François Trémolières dans le n° spécial de *Littératures classiques*, sans parler des pages de François-Xavier Cuche, Françoise Berlan, Margueritte Haillant qui abordent cet aspect dans des ouvrages plus anciens.

Ainsi, même s'il ne s'agissait pas d'une des questions les plus rebattues (comme la question du genre du *Télémaque*, comme les questions de politique, de morale ou de religion), il ne s'agissait nullement d'une question étrange ou étrangère susceptible de désorienter des candidats ayant bien lu le livre de Fénelon. Quant à ceux qui ont été attentifs à l'importance que tous les enseignants et que tous les critiques donnaient aux *Dialogues sur l'éloquence* et à *Lettre à l'Académie* de Fénelon et qui ont donc pu les lire dans l'édition des *Œuvres complètes* de Jacques Le Brun, dans la Pléiade, ils ont sans doute trouvé plus de facilité pour traiter ce sujet, mais cet avantage n'a été, en l'occurrence, que la juste récompense d'un judicieux travail personnel, ainsi valorisé.

J'en termine donc avec ce premier point, préalable, qui convaincra ou persuadera, je ne sais, de la légitimité de ce sujet, par rapport à Fénelon, comme par rapport aux possibilités des candidats.

2. 2. CONDITIONS DE POSSIBILITÉ DE TRAITEMENT DU SUJET

2. 2. 1. Contextualisation globale :

L'attente concernant un programme d'agrégation est celle d'une lecture avant tout historique et philologique des œuvres au programme, qui n'épuise assurément pas leurs autres significations possibles, passées, présentes ou futures, mais qui doit avoir priorité sur elles.

Il en va de même des attentes concernant le traitement d'un sujet amenant à réfléchir sur l'une de ces œuvres, en toutes circonstances, et surtout, lorsque la citation donnée est une citation d'époque, et donc, a fortiori, lorsqu'il s'agit d'une citation de l'auteur de l'œuvre. Ce qui veut dire que l'analyse des termes du sujet trouvera sa plus juste congruence dans l'exploration, pas nécessairement exclusive, mais première, des sens et valeurs contextuelles de ceux-ci.

Il convient donc de rappeler sommairement que l'ouvrage concerné ici, le *Télémaque*, ne peut être envisagé hors de certaines données contextuelles.

D'abord celle qui met en relation le destinataire et le destinataire du texte. En l'occurrence, Fénelon, homme d'église, pris entre un engagement pastoral dans le monde et une mystique de la dépossession de soi qui en détourne, et le Duc de Bourgogne, future puissance de ce monde,

puisque petit-fils de Louis XIV, à qui le trône est promis un jour, mais aussi adolescent réputé sensible aux passions terrestres opposées à l'anéantissement du moi et donc susceptible d'être égaré ou perverti par une parole séductrice et mensongère.

Ensuite celle qui inscrit ce texte dans le cadre de la pédagogie fénelonienne, fondée sur l'usage de la parole persuasive, mais aussi sur l'impact des images, des expériences vécues par procuration, et dans le cadre, plus large, des ouvrages d'éducation du prince qui mettent l'accent sur la nécessité, pour un futur monarque, de prendre conscience de ses devoirs et des ses pouvoirs, et parmi ceux-ci des pouvoirs que lui donneront l'exercice d'une parole souveraine, éloquente et efficace.

Enfin celle qui replace la mission préceptrice de Fénelon dans le cadre, plus large, d'une pensée politique chrétienne évangélique, qui ne se contente pas de demander la soumission du roi, son « lieutenant » terrestre, à Dieu, mais qui exalte la figure christique d'un prince sacrifiant sa personne à sa fonction royale, et qui doit donc avoir été convaincu de sa mission sacrée par l'écoute sensible, gravée en son cœur, d'une parole divine humainement médiatisée.

Non seulement médiatisée, comme partout, par la parole du maître, mais ici, médiatisée par l'écriture de celui-ci, et, à l'intérieur de la fiction exemplaire qui est le produit de cette écriture, par les paroles des différents personnages. Ce sont, en définitive, ces paroles fictionnelles que les candidats avaient à analyser, dans leurs mises en scène, dans leur registres, dans leurs contenus, dans leurs effets, pour traiter le sujet, mais ils ne pouvaient, je crois, le faire avec pertinence qu'en partant de leur inscription, non seulement dans le texte de *Télémaque*, mais encore dans l'ensemble des contextes emboîtés que je viens d'évoquer et qui en déterminent l'existence, le sens et la portée.

Le cadre de l'exercice ayant été ainsi défini on peut peut-être évoquer maintenant quelques attentes essentielles concernant cette dissertation particulière.

2.2.2. Contextualisation particulière de la citation :

Le début du sujet attirait l'attention des candidats sur la source livresque de la citation : les *Dialogues sur l'éloquence*, contexte large, et sur l'ancrage de cette citation dans un dialogue où l'un des protagonistes « fait l'éloge de l'orateur qui persuade, alors que le philosophe se contente de convaincre », contexte étroit. Les candidats, même s'ils ignoraient tout des *Dialogues*, devaient avoir exploité cette présentation qui avait semblé nécessaire.

Présentation rapide des *Dialogues*

Les Dialogues sur l'éloquence en général et sur celle de la chaire en particulier, tel est le titre complet, ont été rédigés par Fénelon autour de 1680, et publiés en 1715, par Ramsay, avec la *Lettre à l'Académie* de 1714. Ils mettent en scène, à l'imitation du *De Oratore* de Cicéron, trois entremetteurs réunis au sortir d'un sermon qui était un bel exemple de cette prédication mondaine narcissique, à la rhétorique spectaculaire, que Fénelon critique, comme La Bruyère, le fait dans le Chapitre « De la Chaire » de ses *Caractères*. A, le premier, a pour fonction d'exposer les idées de Fénelon, en réponse aux questions de B, aux vues un peu bornées, et de C, chargé de poser des questions audacieuses et de faire des synthèses ponctuelles.

Ainsi est exposée, à partir de ce jeu de points de vue plus complémentaires qu'opposés, l'idée que l'éloquence, « l'art de bien parler », ne doit pas être utilisée pour plaire, mais pour persuader de la vérité et de la vertu. Les futiles jeux d'esprit d'un Isocrate qui ne cherche qu'à plaire sont ainsi condamnés, tandis que la belle éloquence d'un Démosthène qui cherche seulement à persuader utilement est louée. Fénelon est donc conduit à réexaminer les « fonctions oratoires » distinguées par Cicéron comme par Saint-Augustin (*De Doctrina Christiana*) : *Docere, Delectare, Movere*). Il le fait cependant de manière originale puisqu'il les revisite à la lumière d'un sublime longinien (tel qu'il a été

présenté par Boileau en 1674) faisant largement appel au *Delectare* et au *Movere* pour persuader, et refusant la sécheresse du recours unique à un *Docere* qui échouerait à communiquer, seul, les vérités que la parole éloquente doit transmettre. C'est pourquoi A pourra avancer que « la persuasion est au dessus de la simple conviction ».

Présentation du passage d'où a été tiré la citation

Nous sommes au début du deuxième Dialogue, les entreparleurs reprennent leur conversation de la veille, interrompue par la nuit sur un point précis rappelé par C à A : « Vous parliez de l'éloquence qui consiste toute à émouvoir ». (p. 31)

Voici la suite :

« A : Mais que diriez-vous d'un homme qui prouverait la vérité d'une manière exacte, sèche, nue, qui mettrait ses arguments en bonne forme, ou qui se servirait de la méthode des géomètres dans ses discours publics, sans y ajouter rien de vif et de figuré ? Serait-ce un orateur ?

B. Non ce serait un philosophe.

A. Il faut donc, pour faire un orateur, choisir un philosophe, c'est-à-dire un homme qui sache prouver la vérité, et ajouter à l'exactitude de ses raisonnements la beauté et la véhémence d'un discours varié, pour en faire un orateur.

B. Oui sans doute.

A. Et c'est en cela que consiste la différence de la conviction de la philosophie, et de la persuasion de l'éloquence.

B. Comment dites-vous ? Je n'ai pas bien compris.

A. je dis que le philosophe ne fait que convaincre, et que l'orateur, outre qu'il convainc, persuade. »

Après une digression sur les savants, les érudits et les scolastiques, A reprend avec la citation donnée comme sujet : « La persuasion a donc au dessus de la simple conviction, que non seulement elle fait voir la vérité, mais qu'elle la dépeint aimable et qu'elle émeut les hommes en sa faveur. » et la glose : « Ainsi dans l'éloquence tout consiste à ajouter à la preuve solide les moyens d'intéresser l'auditeur, et d'employer ses passions pour le dessein que l'on propose » (p. 32).

Même si je reviendrai, dans l'analyse de cette citation, sur ses prolongements deux pages plus loin, je vais m'en tenir là, pour ces éléments contextuels que la présentation du sujet a tenté de résumer par « L'un des protagonistes des *Dialogues sur l'éloquence* de Fénelon fait l'éloge de l'orateur qui persuade, alors que le philosophe se contente de convaincre », dans le but d'éclairer quelque peu les candidats. On pouvait au moins attendre d'eux qu'ils en tiennent compte et que cette information leur serve, par exemple, à comprendre ce que voulait dire « conviction ». En effet, l'analyse de la citation, à laquelle j'en viens maintenant passait d'abord par celle des termes employés par Fénelon.

2. 2. 3. Analyse de la citation :

Je signale que le travail d'analyse ici proposé est un travail qui doit être fait au brouillon, mais qui ne peut figurer sous cette forme détaillée dans une copie. Trop de copies ont des introductions trop longues (trois pages d'analyse – souvent plutôt paraphrase – du sujet) : il faut donner les résultats de cette analyse et en tirer les conséquences pour la détermination de la problématique ;

Pour l'analyse de la citation on attendait donc des candidats qu'ils élucident le sens de ces termes, mais aussi qu'ils commentent la construction de la phrase qui les réunit, avant d'en donner le ou les sens possibles et d'en extraire une problématique.

L'élucidation des termes

***Persuasion* :**

Le mot persuasion, apparu en 1315, du latin *persuasio* : action de persuader (persuader : de *persuadere per+suadere=conseiller*) et défini par Furetière comme « Action par laquelle on persuade ou on est persuadé » ne devait pas poser de problème. Pour l'anecdote, je noterai la présence chez Furetière, à côté de « persuasif », toujours vivant, de l'adjectif « persuasible », qui signifiait « qui peut être aisément persuadé » (« cette doctrine est fort plausible et persuasible») et qui a disparu, comme si les choses étaient devenues plus difficiles. Je noterai plus sérieusement, par contre, que Furetière affirme d'emblée que « La persuasion est le but de l'orateur », ce qui nous situe dans le contexte culturel du sujet, et surtout, ce qui est plus intéressant, qu'il envisage les pouvoirs pervers de la persuasion ou de ses effets : « Il a commis ce meurtre à la persuasion d'un tel ». Encore plus intéressant : le mot « insinuation » que le texte de *Télémaque* nous amènera à prendre en considération, présente chez Furetière, comme chez Fénelon, les mêmes caractères de négativité, en lui-même ou en ce qu'il occasionne.

***Insinuation* :**

Le mot insinuation, venu du latin *insinuatio* (d'*insinuare*, faire pénétrer à l'intérieur, d'*in+sinus=pli*) est en effet un terme de rhétorique (on parle d'« exorde insinuant »). Il signifie d'abord « action de faire pénétrer dans l'esprit », avant d'avoir des sens élargis : « action de pénétrer dans un endroit sinueux » : un estuaire, et surtout « action de s'introduire dans les bonnes grâces de quelqu'un » (1636) sens que l'on retrouvera dans *Télémaque*, et « manière adroite de faire entendre quelque chose sans l'affirmer ouvertement », sens rusé, qui apparaît, cela n'étonnera personne, sous la plume de Retz en 1679.

Furetière témoigne du sens rhétorique premier : « L'insinuation est une des grandes parties de l'orateur », mais aussi des implications négatives de ce pouvoir : « les flatteries s'insinuent aisément dans l'esprit & le corrompent ». Il y a là une source possible de discussion de la proposition fénelonienne.

***Conviction* :**

Le mot « conviction » pouvait poser plus de problème : il n'a pas en effet, dans la citation, ses sens modernes de « certitude », « d'assurance » (1688) ou de « foi » ou de « croyance » (religieuse ou politique) (1860). Il conserve le sens premier qu'il avait à l'origine. Il a, en effet, été emprunté en 1579 au latin chrétien « *convictio* », avec le sens de « démonstration convaincante », que l'on retrouve dans le sens juridique de « pièce à conviction » (1825). C'est bien ce sens que l'on trouve chez Furetière : « Preuve claire et évidente d'une vérité qu'on avait déniée » ou « On a trouvé la conviction de son crime dans ses papiers. » C'est aussi, ce sens de « preuve », « d'argument logique » que Fénelon utilise, comme on l'a vu, dans le passage des *Dialogues des morts* que je vous ai lu : « la conviction de la philosophie ». La définition que Furetière donne de « convaincre » corrobore cette interprétation et nous donne en même temps une clé confirmative de lecture de la citation composant notre sujet : « Persuader quelqu'un par raisons évidentes et démonstratives ». La « conviction », c'est bien une « argumentation logique mais sèche », un pur *docere*, que Fénelon présente comme inférieure à une persuasion qui dépeint la vérité et émeut pour elle.

Il semble que, même ignorants de l'histoire du mot, les candidats auraient dû saisir ce sens contextuel, à partir de la phrase de présentation qui associait « convaincre » à « philosophe » (entendu au sens où l'employait Fénelon dans le même passage : celui de « logicien »).

Je vais maintenant m'arrêter sur la seconde partie de la citation qui introduit les trois fonctions traditionnelles de la rhétorique (*docere* : **fait voir la vérité**, *delectare*, **la dépeint aimable**, *movere*, **émeut les hommes en sa faveur**. »). J'analyserai l'ensemble dans un instant, mais je voudrais examiner la seconde formulation, capitale à mes yeux : « elle la [la vérité] **dépeint aimable** ». En effet, il y a là un effacement du champ lexical attendu du plaisir (on aurait pu avoir « mais qu'elle la rend plaisante », par exemple), évoqué par le seul « aimable » au bénéfice du mot « peindre ». Or, on retrouve la même substitution deux pages plus loin dans les *Dialogues* (p. 34) dans une phrase décisive pour la compréhension de la formule de Fénelon : « L'éloquence consiste non seulement dans la preuve, mais encore dans l'art d'exciter les passions. Pour les exciter, il faut les peindre ; aussi je crois que toute l'éloquence se réduit à prouver à peindre et à toucher. »

L'emploi de « peindre », dans les deux cas, permet en effet à Fénelon, comme l'a remarqué François Trémolières, dans son étude « Rhétorique profane, rhétorique sacrée : les *Dialogues sur l'éloquence* de Fénelon, (*Littératures classiques* n° 39, printemps 2000), d'éviter l'ambiguïté du «plaire », soupçonnable de péchés d'orgueil ou de concupiscence, et de l'épurer, « pour n'en retenir que la capacité à « charmer », c'est-à-dire à transporter par l'imagination » (p. 243) avant de transporter par l'émotion, puisque « Peindre c'est non seulement décrire la chose, mais en préciser les circonstances d'une manière si vive et si sensible, que l'auditeur s'imagine presque les voir », comme l'écrit en effet Fénelon dans la même page 34. Il y a encore là une piste intéressante à exploiter.

Il convient, pour achever cette étude, de considérer la citation dans son ensemble.

L'analyse de la phrase

« La persuasion a donc au dessus de la simple conviction, que non seulement elle fait voir la vérité, mais qu'elle la dépeint aimable et qu'elle émeut les hommes en sa faveur. »

La construction de la phrase devait être commentée. Le « donc » renvoie à un échange antérieur dont le début du sujet donnait la substance. La thèse posée : la supériorité de la persuasion sur la « simple conviction » (ce que l'on pourrait, on l'a vu, traduire par « l'argumentation sèche ») est explicitée par trois propositions, introduisant comme arguments/preuves (donc comme « conviction »), je l'ai dit, les trois fonctions traditionnelles de la rhétorique (*docere*, *delectare*, *movere*). La phrase les expose ainsi dans une progression faisant sens : susceptible donc d'instruire. Mais elle le fait aussi en substituant à l'idée de « preuve » (conviction), d'argument logique, celle de représentation, de vision, d'image : « fait voir la vérité ». Et là, il y a encore une piste intéressante, celle suivie par Bernard Teyssandier dans un bel article du n° 70 de *Littératures classiques* : « Le prince à l'école des images : la pédagogie des « peintures » dans le *Télémaque* de Fénelon ». Mais elle le fait également dans une combinaison rythmique susceptible de *plaire*. Mais elle le fait encore, pour *émouvoir*, avec la répétition forte de la mention de ce qui doit nourrir toute parole éloquente : la vérité. Il y a là un étonnant exemple de mise en abyme de toute la thèse sur l'art de persuader, sur la bonne éloquence, développée par Fénelon dans les 55 pages de ses *Dialogues*. Et ceci pouvait peut-être avoir été perçu, hors de tout contexte, par les candidats.

Sans en espérer autant de tous, on attendra du plus grand nombre qu'ils aient au moins tenté, grâce aux indications qui leur ont été données, de contextualiser ainsi la citation, et qu'ils aient procédé à son analyse, de manière précise et complète.

2. 4. L'INTRODUCTION

Pour le reste de l'introduction, tout était au départ possible. Quelques options « classiques » étaient envisageables : par exemple en faisant référence aux missions de prédication ou de pédagogie de Fénelon, ou à sa lettre à l'Académie où est exposée la même poétique de l'éloquence. Ou bien en faisant référence aux textes canoniques de l'art oratoire, ou aux théoriciens du XVIIème siècle : de Lamy à Boileau. Une suggestion cependant : on aurait pu partir de la figure de l'Hercule gaulois, emblématisant la puissance royale d'Henri IV, par les chaînes d'or qui sortent de sa bouche et qui symbolisent le pouvoir de l'éloquence politique, ce qui aurait permis d'ouvrir sur une piste politique du sujet : la nécessité d'enseigner l'art de la persuasion à Télémaque, un futur monarque qui aura à s'en servir pour guider ses peuples.

La suite de l'introduction devait bien sûr présenter une problématique issue de l'analyse précédente, puis annoncer le plan de traitement de cette problématique : c'est ce qui me conduit à m'engager maintenant dans la troisième partie de ma présentation : la réflexion sur les pistes possibles de traitement du sujet.

3. PROPOSITIONS DE TRAITEMENT DU SUJET

Une première remarque : si l'on part, pour établir la problématique de l'opposition entre « conviction » et « persuasion » on débouche sur une illustration et une discussion de cette tension restreignant le champ de la réflexion à des analyses « techniques » totalement irréalisables pour des candidats n'ayant pas le texte avec eux. Il s'agirait là d'un travail d'enquête rhétorique, non d'une composition littéraire. Ce qui ne veut pas dire que de tels éléments ne puissent entrer en jeu, mais dans des problématiques plus larges.

Celles-ci sont d'ailleurs appelées

– par l'utilisation par Fénelon des trois catégories : *docere, delectare, movere*, qui, comme la référence, en amont de la citation, des *Dialogues sur l'éloquence*, invitent à envisager tout le champ de l'art de la parole éloquente.

– par la présence d'une question demandant de mettre la lecture du *Télémaque* à l'épreuve de cette citation, ce qui conduit, corollairement, à mettre cette citation à l'épreuve de la lecture du *Télémaque*. Où l'on trouve, à côté de passages qui en vérifient le bien fondé, des passages qui montrent la perversité d'une persuasion débouchant sur le mensonge ou l'erreur, l'inefficacité d'une persuasion que les passions rendent inopérante, son insuffisance lorsque les paroles qu'elle emploie ne sont pas redoublées par des expériences, des épreuves, des souffrances.

– par la présence de la question de la vérité, qui sans être première, constitue cependant un fil conducteur de la citation

A partir de là, il semble que l'on pouvait ouvrir sur deux problématiques différentes (et donc toutes deux, comme d'autres d'ailleurs, acceptables) selon que l'on met l'accent sur le mot « **vérité** » ou, comme je le préfère, sur le mot « **persuasion** ».

3. 1. PROBLÉMATIQUE « LARGE » CENTRÉE SUR « VÉRITÉ »

Si l'on part de cette « vérité » à transmettre, on pourrait se demander qui est le plus apte à la transmettre, du philosophe (pas le pur logicien des *Dialogues*, mais l'amoureux de la sagesse) et de l'orateur, en entendant par aussi bien les personnages comme l'auteur du *Télémaque*. Ce qui permettrait d'envisager la nature de l'éloquence conçue comme théorie et pratique d'évidence (au

sens cartésien de *videre*, voir la vérité), d'amabilité et d'émotion ainsi que ses fonctions dans le roman. Cela pouvait donner un plan de ce type :

3.1.1. La stratégie persuasive de Fénelon dans *Télémaque*

1. faire voir la vérité: allégorisations et hypotyposes
2. peindre la vérité comme aimable
3. émouvoir les hommes en sa faveur

Transition: Fénelon serait-il un orateur et non un philosophe ?

3.1.2. L'art oratoire ne peut se passer de la philosophie

1. convaincre par la raison : le *docere* fénelonien contre un *placere* sujet au soupçon
2. convaincre ou l'art de vaincre avec: une entreprise commune, la part active du disciple Télémaque et du lecteur
3. Fénelon philosophe fait aimer la sagesse chrétienne et non voir la vérité.

Transition: Fénelon est-il un philosophe logicien ou un praticien de la sagesse ?

3.1.3. Le *Télémaque* ou le roman d'une philosophie en exercice

1. Les passions contre la persuasion
2. La persuasion au dessous de l'expérience
3. La figure du philosophe chrétien supérieure à celle de l'orateur.

Un tel type de plan, large mais judicieux, pouvait effectivement permettre de traiter le sujet.

Mais, comme il n'y a pas d'exemple de « philosophe » logicien usant de l'argumentation, de la « conviction seule » dans le *Télémaque*, ni dans les *Dialogues sur l'éloquence*, ou dans les *Dialogues des morts* consacrés aux orateurs, ni même de philosophe au sens large (tous les sages comme Termosiris, Minos, Arcésius ou Mentor ont une relation essentielle au divin) je préfère partir de la « persuasion », terme premier de la citation.

3. 2. PROBLÉMATIQUE « PLUS ÉTROITE » CENTRÉE SUR « PERSUASION » ET PLAN CORRESPONDANT

3. 2. 1. Problématique

Si on part du terme premier de la citation : « la persuasion », on pourrait se demander quel est le rôle de l'art de la parole dans un projet de formation d'un prince chrétien à qui il faut, par la persuasion, au sens large, enseigner des vérités politiques, morales, religieuses, et à qui il faut, par l'exemple et l'expérience, montrer comment user, mais aussi se défier, de cette éloquence, que le *Télémaque* peint en fait de manière bien plus diverse que la citation ne le laisse entendre ?

3. 2. 2 Construction du plan

Deux remarques encore :

1. On ne pouvait pas considérer comme efficace un plan qui se contentait d'illustrer, partie par partie, la persuasion comme faisant voir, peignant aimablement et émouvant. En effet, s'il pouvait

rendre compte du contenu théorique de la phrase il ne rendait pas compte du contenu du *Télémaque* qui n'est pas un catalogue de modèles d'éloquence, mais qui donne plutôt à voir une expérimentation progressive de la parole éloquente, où l'éthique prime sur la technique, où la persuasion s'articule sur des valeurs de vérité qu'elle doit transmettre par ses modes de fonctionnement propres. D'ailleurs, en publiant à titre posthume les *Dialogues sur l'éloquence*, Ramsay, le disciple de Fénelon, appelait le dépassement de cette approche technique. N'écrivait-il pas : « Les Anciens et les Modernes ont traité d'éloquence avec différentes vues et en différentes manières : en dialecticiens, en grammairiens, en poètes. Il nous manquait un homme qui eût traité cette science en philosophe, et en philosophe chrétien. » ? Ce qui compte dans l'art de persuader présent dans le *Télémaque* c'est sa capacité à enseigner les vérités chrétiennes du Prince ou à nuire à cet enseignement.

2. Si l'on se situait, par ailleurs, dans la logique de la composition du *Télémaque* du point de vue de la transmission des vérités, on s'apercevait que la pédagogie de Fénelon passe quasi-systématiquement, avant leur révélation et leur intégration, par l'expérience contraire des erreurs : expérience de l'Éros captateur de Calypso ou de l'Éros aliénateur d'Eucharis avant la découverte de l'amour généreux d'Antiope, première vision fascinée de la Salente orgueilleuse de Pygmalion avant sa démythification par Mentor et la compréhension de la valeur politique de la simplicité, etc. Il pouvait donc sembler logique, pour rendre compte de l'ensemble du texte du *Télémaque* et non de la seule citation donnée par le sujet, de commencer par une partie qui la prenait à revers : en montrant l'existence d'une persuasion perverse (qui utilise les mêmes modes de fonctionnement pour conduire à l'erreur ou au mensonge) ou d'une persuasion insuffisante (où le discours échoue à vaincre les sources passionnelles d'éloignement de la vérité) et qui doit donc être relayée par l'enseignement des épreuves, des souffrances, de l'expérience. Ce qui pouvait donner, comme première partie :

1. La persuasion en procès ou en échec dans le Télémaque

1. 1. La parole flatteuse, image pervertie de l'éloquence
1. 2. Les formes perverses de la persuasion
1. 3. L'impuissance de la persuasion et sa correction par l'épreuve.

On pourrait alors, dans une deuxième partie, montrer, que dans, le *Télémaque*, a contrario de ce que l'on vient de dire, Fénelon met en scène un bon usage de la persuasion que l'on peut examiner à partir des fonctions qu'il met en jeu dans la citation.

2. La juste persuasion à l'œuvre dans le Télémaque : de la didactique à la poétique

- 2.1. La vérité donnée à voir par la parole
- 2.2. La vérité peinte par la persuasion
- 2.3. La persuasion : moteur des émotions passionnelles en faveur de la vérité.

On pourrait enfin, dans une troisième partie, montrer que la réussite de la persuasion se juge, non seulement à l'acquisition des vérités par un sujet, mais encore dans la capacité de celui-ci à les transmettre à son tour, avec la même qualité persuasive, et ceci surtout dans le cas où le bénéficiaire de l'éloquence formatrice se trouve être un futur prince. La persuasion devient alors une éloquence fondatrice : elle forge les chaînes d'or de la parole royale.

3. Fonctions politiques et spirituelles de la persuasion

- 3.1. La conquête de l'éloquence : terme de l'ascèse de Télémaque
3. 2. La voie persuasive des vérités politiques
3. 3 La persuasion au service de la conduite des hommes : inspiration divine et formes sensibles.

4. PRÉSENTATION DU DÉVELOPPEMENT DES 3 PARTIES

4. 1. LA PERSUASION EN PROCÈS OU EN ÉCHEC DANS LE *TÉLÉMAQUE*

La persuasion est ambivalente. Le terme d'insinuation que Fénelon emploie le plus souvent pour la désigner manifeste cette ambivalence. Or Télémaque la rencontre tout d'abord sur son versant négatif, à travers la flatterie et le conseil pervers, alors même que sa jeunesse et ses passions l'empêchent d'entendre la bonne persuasion.

4. 1. 1. La parole flatteuse, un usage pervers de l'éloquence

Au début du récit, Télémaque est soumis à la tentation de l'amour-propre par les paroles flatteuses de Calypso. Mentor le met vainement en garde : « gardez-vous d'écouter les **paroles douces et flatteuses** de Calypso, qui se **glisseront** comme un serpent sous les fleurs. Craignez le poison caché » (124). Calypso use en effet de tous les registres de l'éloquence persuasive : elle lui promet de faire son bonheur (121) et appuie sa promesse par « de longs discours pour montrer combien Ulysse avoit été heureux avec elle » (126) ; elle ajoute ainsi au *docere* le *placere* et le *movere*, en suscitant chez le fils d'Ulysse le désir mimétique qu'elle encouragera ensuite par un éloge outré du fils au détriment du père : « Jamais votre père n'a égalé votre sagesse et votre courage » (176).

Réplique humaine de la déesse Calypso, Astarbé est également « enjouée, flatteuse, insinuante » (171). Sur son versant négatif, l'insinuation est reptilienne, elle empoisonne insidieusement l'âme de l'interlocuteur.

Toutefois elle n'a prise que sur les êtres voués à la « mollesse », qui est le péché majeur de l'univers fénelonien. Mais elle échoue sur les âmes fermes. Telle est l'expérience déceptive que fait Calypso avec Mentor, dans une étrange joute tacite, où les interlocuteurs se provoquent et se jaugent : « [...] elle prit à l'écart Mentor pour le faire parler. La douce vapeur du sommeil ne coule pas plus doucement dans les yeux appesantis et dans tous les membres fatigués d'un homme abattu que les paroles flatteuses de la déesse s'**insinuoient** pour enchanter le cœur de Mentor ; mais elle sentoit toujours je ne sais quoi qui repoussoit tous ses efforts et qui se jouoit de ses charmes. Semblable à un rocher escarpé qui cache son front dans les nues et qui se joue de la rage des vents, Mentor, immobile dans ses sages desseins, se laissoit presser par Calypso. » (225)

Mentor résiste à l'insinuation par la force d'inertie. Lui aussi dissimule en offrant un front imperturbable aux attaques de la séductrice. Alors qu'elle contrefait la bienveillance désintéressée il ne se laisse pas désorienter par l'usage pervers de la parole. Mais tout le monde n'a pas sa force : le champ humain s'ouvre largement aux formes perverses de la persuasion.

4. 1. 2. Le conseil pervers, forme dégradée de l'éloquence politique

La flatterie pervertit également la politique. Télémaque découvre, aux Enfers, des rois condamnés pour avoir été conduits à abuser de leur puissance par « les lâches flatteries des poètes et des orateurs de leur temps » (457). Ces mauvais conseillers ont réussi à les persuader : « les méchants sont hardis, trompeurs, empressés à s'insinuer et à plaire » (141). S'ils sont été ainsi efficaces, c'est que leur discours destiné à plaire autant qu'à convaincre a substitué à la vérité le mensonge de la louange.

C'est pourquoi au livre XVI Télémaque qui a appris à se défier de l'usage trompeur de la parole, en vient à souhaiter que les louanges que veulent lui décerner les chefs alliés soient muettes ou du moins secrètes : « Elles corrompent les hommes ; elles les remplissent d'eux-mêmes ; elles les rendent vains et présomptueux. Il faut les mériter et les fuir : les meilleures louanges ressemblent aux fausses. Les plus méchants de tous les hommes, qui sont les tyrans, sont ceux qui se sont fait le plus

louer par des flatteurs. Quel plaisir y a-t-il à être loué comme eux ? Les bonnes louanges sont celles que vous me donnerez en mon absence, si je suis assez heureux pour en mériter. » (506)

Les mauvais conseillers substituent à la bonne éloquence politique un usage dégradé de la parole. Ils usent dans leur discours d'*adresse* plutôt que de *justesse* car il s'agit de servir leurs intérêts ou ceux de leurs destinataires. C'est la manœuvre des transfuges grecs faisant croire à Nestor qu'Idoménée avait des projets de conquête sur ses propres territoires : « ils ont eu l'*adresse* de lui **persuader** que je voulois me rendre le tyran de l'Hespérie. » (302)

Pour convaincre les mauvais conseillers n'hésitent pas à utiliser de fausses preuves. Ainsi Protésilas, pour perdre Philoclès auprès d'Idoménée : « Protésilas ne pouvant souffrir que je ne crusse pas tout ce qu'il me disait contre son ennemi, prit le parti de ne m'en parler plus et de me **persuader** par quelque chose de plus fort que toutes ces paroles. » (355) Il a eu en effet l'habileté de déléguer la dénonciation à un complice, Timocrate, pour pouvoir conserver son *éthos* vertueux et loyal, mais, il a, en même temps, usé habilement du *pathos* pour plaindre hypocritement Philoclès et ainsi tromper doublement Idoménée : « Il me représenta sa conduite droite et modérée ; il m'exagéra ses services ; en un mot, il fit tout pour me **persuader** qu'il était trop bien avec lui. (359). La persuasion ne fait pas voir la vérité, elle la renverse mensongèrement.

Sur un autre registre, Cupidon, le cruel et pervers dieu de l'amour, use de sa capacité à émouvoir par la parole pour tromper Calypso : « Ces paroles flatteuses firent glisser l'espérance et la joie jusqu'au fond des entrailles de Calypso. [...] Son visage devint serein, ses yeux s'adoucirent, les noirs soucis qui rongeoient son cœur s'enfuirent pour un moment loin d'elle : elle s'arrêta, elle sourit, elle flatta le folâtre Amour : et, en le flattant, elle se prépara de nouvelles douleurs. » (242-243). Il agit de même ensuite avec ses sujettes : « L'Amour, content de l'avoir persuadée, alla pour persuader aussi les nymphes : » et il les trouble si vivement qu'elles se transforment en bacchantes et mettent le feu au navire qui devait emmener Télémaque (243).

On voit donc ici que la parole séductrice entraîne celui qui se laisse persuader par elle vers de « nouvelles douleurs » ou sème la division et la destruction. Mais sans être perverse, la persuasion échoue à convaincre tant que les passions lui font obstacle.

4. 1. 3. L'impuissance de la persuasion et sa correction par l'épreuve

« Je n'écoutais que ma passion » dit Télémaque, refusant d'entendre les « paroles salutaires » de Mentor qui lui conseillait de rentrer à Ithaque après avoir consulté Nestor à Pylos et Ménélas à Sparte (p. 127). Sa « surdité », liée à sa « témérité » (excès d'orgueil et de confiance en soi) est donc la cause de ses « aventures » inédites chez Homère. Cette exaltation de soi était partagée par le jeune duc de Bourgogne, destinataire premier du récit. Si l'on en croit le portrait qu'a fait de lui Saint-Simon et l'image qu'en donne Fénelon dans *Le Fantastique*, elle le rendait sourd à toute persuasion.

La passion amoureuse est un obstacle plus puissant encore à la persuasion. Mentor multiplie les « avertissements », qui conjuguent à l'impératif les verbes de crainte : « Craignez que », « Gardez-vous bien de croire », « défiez-vous de » (p.124). Pour le persuader de quitter Eucharis, à la fin du L. VI, il use d'une rhétorique du blâme par l'apostrophe dévalorisante : « ô aveugle Télémaque ! » (p.240), et les reproches explicites : « vous êtes aveugle et sourd » ; « je déplore votre aveuglement » (p.241). Il le compare à un « frénétique » qui ne reconnaît pas la nature de son mal. Il multiplie les exclamatives et les interrogatives véhémentes : « Que j'ai pitié de vous ! [...] Vous croyez être tranquille, et vous demandez la mort ! Vous osez dire que vous n'êtes point vaincu par l'amour et vous ne pouvez vous arracher à la nymphe que vous aimez ! ». Et pour finir il menace : « ou croyez-moi, ou souffrez que je vous abandonne » (p. 241). Mais cette violence discursive, qui peint à Télémaque son erreur, qui la lui montre haïssable et non aimable, ne réussit pas à le persuader. Mentor tente une dernière injonction pathétique : « Fuyez, Télémaque, fuyez : on ne peut vaincre

l'amour qu'en le fuyant » (p. 241), avant d'être obligé, devant l'échec de sa persuasion, de précipiter son disciple amoureux à la mer, seul moyen d'apaiser le « feu mal éteint » qui le dévore. Télémaque se souviendra de ce bain castrateur et salvateur : ce ne sont pas les paroles qui ont gravé la vérité dans son cœur, c'est l'expérience de son aliénation et de sa guérison aquatique.

La persuasion la plus éloquente peut donc être insuffisante si l'expérience et l'épreuve n'en valident pas le contenu. C'est en effet après cette mésaventure que Télémaque intègre les paroles de sagesse de Mentor et les redit pour en persuader autrui : « Je ne crains plus ni mers, ni vents, ni tempêtes ; je ne crains plus que mes passions. L'amour est lui seul plus à craindre que tous les naufrages » (p. 244-245).

La parole de Mentor devra donc dorénavant s'appuyer sur l'expérience pour instruire Télémaque. Telle est la caractéristique de la juste persuasion selon Fénelon : se mettre au service de la vérité en prenant en compte le réel.

4. 2. LA JUSTE PERSUASION À L'ŒUVRE DANS LE *TÉLÉMAQUE* : DE LA DIDACTIQUE À LA POÉTIQUE

Fénelon donne une image synthétique de cette bonne persuasion en décrivant le mode de parole adopté par Mentor : « Les paroles de Mentor, quoique graves et simples, avaient une vivacité et une autorité qui commençait à manquer à l'autre (Nestor). Tout ce qu'il disait était court, précis et nerveux. Jamais il ne faisait aucune redite ; jamais il ne racontait que le fait nécessaire pour l'affaire qu'il fallait décider. S'il était obligé de parler plusieurs fois d'une même chose, pour l'inculquer ou **pour parvenir à la persuasion, c'était toujours par des tours nouveaux et par des comparaisons sensibles**. Il avait même je ne sais quoi de complaisant et d'enjoué, quand il voulait se proportionner aux besoins des autres et **leur insinuer quelque vérité**. » (p. 308)

Les vérités sont en effet, dans *Télémaque*, révélées, inspirées, inculquées par la parole.

4.2.1. La vérité révélée par la parole divine

Mentor est l'avatar d'une divinité. Sa parole a donc toujours une source divine. Mais elle ne se fait entendre que rarement avec cette autorité supérieure. Avant l'épiphanie finale, Télémaque apprend à reconnaître par ses propres émotions l'inspiration divine de son discours. Il y est préparé par la confrontation directe, dans les épisodes de solitude, avec la parole inspirée du devin ou du mort.

a. La parole prophétique ou la vérité inspirée

Il rencontre au désert d'Oasis le prêtre d'Apollon Termosiris, qui lui dispense, pour suppléer à l'absence de Mentor, conseils et encouragements. Sa voix est douce, « ses paroles simples et aimables » (144), et surtout son don de poésie fait de lui l'interprète des dieux : « Il me disait souvent que je devais prendre courage et que les dieux n'abandonneraient ni Ulysse ni son fils » (145). Il invite Télémaque à imiter Apollon et à « enseigner aux bergers à cultiver les muses ». Ce sera la première expérience politique du jeune prince.

À Salente, le prêtre de Jupiter, Théophane, confirme sa vocation politique en vaticinant sur son trépied sacré. La parole prophétique s'incarne dans la succession des adresses, qui manifeste le va-et-vient de l'esprit du medium entre la source divine de son inspiration et son destinataire qui est aussi le sujet de son enquête. Le caractère immédiat et véridique de la parole se signale à ses accidents, ses interruptions, son inachèvement même :

« O heureux Idoménée ! – s'écria-t-il encore – que vois-je ! Quels malheurs évités ! Quelle douce paix au dedans ! Mais au dehors quels combats ! Quelles victoires ! O Télémaque, tes travaux surpassent ceux de ton père ; le fier ennemi gémit dans la poussière sous ton glaive ; les portes d'airain, les inaccessibles remparts tombent à tes pieds. O grande déesse, que son père... O jeune homme, tu verras enfin... » (p. 286-87) C'est bien une *vision* de la vérité qui est ici proposée.

Mais le discours s'interrompt soudainement : « À ces mots, la parole meurt dans sa bouche, et il demeure, comme malgré lui, dans un silence plein d'étonnement. » Télémaque apprend à cette occasion que la parole humaine ne peut tout exprimer. Guidé par les explications de Mentor, il fait l'expérience d'un au-delà de la parole où se tient un savoir qui n'appartient qu'aux dieux, et qui invite les hommes à la prudence et à la patience : « Respectez ce que les dieux découvrent, et n'entreprenez point de découvrir ce qu'ils veulent cacher. Une curiosité téméraire mérite d'être confondue. C'est par une sagesse pleine de bonté que les dieux cachent aux foibles hommes leur destinée dans une nuit impénétrable. » (287)

Il est donc préparé à affronter la parole d'outre-tombe dans une descente aux enfers où il redoute de trouver Ulysse. C'est son bisaïeul Arcésius qu'il rencontre. Les révélations qu'il obtient de lui sont minces, mais la présence du divin s'y fait sentir : « En disant ces paroles, Arcésius paraissait animé d'un feu divin » (467). Plutôt que son avenir terrestre, à la manière de la Sibylle de Virgile, c'est le destin de son âme que lui révèle Arcésius, par le spectacle de la félicité des rois justes dans l'au-delà. La persuasion est alors décisive pour son action à venir.

b. La parole de Mentor/Minerve où la vérité révélée

Eclairé par ces rencontres décisives, Télémaque peut entendre chez Mentor quand il le retrouve à Salente la voix de la sagesse divine. Il fait alors l'expérience de l'éveil. Il a cru Salente dégradée par la réforme de Mentor. Les explications de celui-ci lui font comprendre les avantages politiques de la simplicité et de la frugalité. Sa vie antérieure, dominée par le préjugé (sur la richesse et le luxe), lui apparaît alors comme un long sommeil : « Télémaque, écoutant ce discours, étoit comme un homme qui revient d'un profond sommeil ; il sentoit la vérité de ces paroles et elles se gravoient dans son cœur, comme un savant sculpteur imprime les traits qu'il veut sur le marbre, en sorte qu'il lui donne de la tendresse, de la vie et du mouvement. » (524-525)

L'efficacité de sa parole est immédiate, son influence est profonde et durable. La métaphore de la gravure, de l'impression matérielle en témoigne. Télémaque l'a déjà éprouvé en retrouvant Mentor à Chypre où il était en danger de se perdre dans les plaisirs : « Il dit et aussitôt je sentis comme un nuage épais qui se dissipait sous mes yeux et qui me laissait voir la pure lumière » (186). Ici la forme même du récit de Télémaque transpose le « *lux fuit* », effet immédiat du Verbe divin. Or il s'agit bien de décrire une conversion à la vérité. Pour évoquer le phénomène, Télémaque a recours à l'image de la « pure lumière » qui, dans les écrits théologiques de Fénelon, désigne la grâce. À ce point, on n'est plus tout à fait dans le domaine de la persuasion mais dans celui de la révélation spirituelle.

4. 2. 2. La vérité peinte par la parole persuasive

a. La vertu persuasive des images éloquentes

Mentor est la voix de la sagesse, mais il sait emprunter à l'occasion la voix d'Orphée et charmer par son chant. Telle est l'expérience que font les marins phéniciens au L. VII. « Mentor chanta ces vérités d'un ton si religieux et si sublime que toute l'assemblée crut être transportée au plus haut de l'Olympe. » (261). Que chante Mentor : la puissance de Jupiter, père des dieux et des hommes, et les destins pitoyables de Narcisse et d'Adonis. Ce sont là des vérités d'une nature particulière, qu'il faut déchiffrer allégoriquement en relation avec le sort de Télémaque. Jupiter est la divinité qui gouverne son destin, tandis que Narcisse et Adonis lui représentent le malheur de jeunes hommes égarés par leur propre beauté : Narcisse amant de lui-même jusqu'à en mourir et Adonis efféminé et anéanti par l'amour de Vénus.

Le chant produit des images de la vie humaine. Les images donnent corps à la vérité pour les humains déterminés par la faiblesse de leur nature pécheresse qui les attache aux choses sensibles.

Dans le second des *Dialogues sur l'éloquence*, Fénelon a ainsi lié sa poétique à l'anthropologie chrétienne : « Depuis le péché originel, l'homme est tout enfoncé dans les choses sensibles ; c'est là son grand mal : il ne peut être longtemps attentif à ce qui est abstrait. Il faut donner du corps à toutes les instructions qu'on veut insinuer dans son esprit. Il faut des images qui l'arrêtent » (*O.F.*, tome I, p. 36). Mentor, selon un principe pédagogique qui met en abyme la pédagogie de Fénelon, instruit Télémaque par la voie des comparaisons et des métaphores. Il l'a ainsi mis en garde contre la séduction de Calypso en la désignant par l'image du « serpent sous les fleurs », et il fait de la navigation, réellement vécue par son élève, une métaphore de la conduite de l'État et du gouvernement des hommes.

b. L'insinuation de la vérité par la douce persuasion

La persuasion est plusieurs fois personnifiée dans le livre. Elle est principalement l'attribut de Minerve, et donc un don que possède Mentor. L'expression « douce persuasion », qui l'objective à la manière d'une entité divine, lui est associée de manière récurrente, avec toute sorte de qualificatifs porteurs du sème de la douceur gustative ou auditive : « la douce persuasion coulait de ses lèvres comme un ruisseau de miel » (407). Au poison insidieux de la parole féminine séductrice, celle de Calypso ou d'Astarbé, répond la « douce persuasion » d'Antiope : « si elle ouvre la bouche, la douce persuasion et les grâces naïves coulent de ses lèvres » (533).

Dans le cas de Mentor, la douceur de l'éloquence s'associe à la force, car elle émane de la divinité. Cette union des contraires sera à la fin du récit condensée par l'image des « traits de feu » qui désigne la substance même de la voix de Minerve parlant en personne à Télémaque :

« Sa voix est douce et modérée, mais forte et insinuante ; toutes ses paroles sont des traits de feu qui percent le cœur de Télémaque, et qui lui font ressentir je ne sais quelle douceur délicieuse. » (p. 569)

c. La vérité gravée par la force des maximes

La persuasion peut être au contraire « véhémence » : Mentor recourt de manière privilégiée à la forme sententielle, détachable et durable du fait de sa frappe syntaxique et rythmique qui l'imprime dans la mémoire. Il peut se contenter de formuler une observation en une phrase cadencée, structurée par les antithèses et les répétitions significatives : « Les rois qui ne songent qu'à se faire craindre et qu'à abattre leurs sujets pour les rendre plus soumis sont les fléaux du genre humain. Ils sont craints comme ils veulent être ; mais ils sont haïs, détestés, et ils ont encore plus à craindre de leurs sujets que leurs sujets n'ont à craindre d'eux » (p.137). Il choisit volontiers une formule frappante, dont la plus usitée est « Heureux qui... ». Mais à la différence du « Beatus ille » épicurien, qui souligne le bonheur de l'individu séparé, il s'agit toujours de souligner les bienfaits pour la collectivité d'une politique juste : « Heureux - disait Mentor - le peuple qui est conduit par un sage roi! Il est dans l'abondance ; il vit heureux, et aime celui à qui il doit tout son bonheur » (p.137) ; il est important que de telles observations se répètent sous la même forme, car elles impriment leur vérité dans l'esprit de Télémaque : « Heureux – me disait-il sans cesse – le peuple qu'un sage roi conduit ainsi ! Mais encore plus heureux le roi qui fait le bonheur de tant de peuples et qui trouve le sien dans sa vertu ! » (p.138). Mais l'impact le plus fort est produit par les maximes, parce que le régime énonciatif de la généralité (« on »), la structure syntaxique formulaire, le balancement rythmique renforcent leur valeur d'autorité. Elles énoncent généralement des préceptes pour la conduite de Télémaque. « Le vrai courage trouve toujours quelque ressource » (p.220). « Quiconque ne sait pas souffrir n'a point un grand cœur. Il faut, par votre patience et par votre courage, laisser la cruelle fortune [...]. » (p.280). La forme sententielle est la plus propre à « graver » la vérité chez les auditeurs : « Tout ce qu'il avait dit demeurait **gravé dans les cœurs**. En parlant, il se faisait aimer, il se faisait croire ; chacun était avide et comme suspendu, pour recueillir jusqu'aux moindres paroles qui sortaient de sa bouche. » (p. 315) Il est remarquable que le siège de l'impression soit le cœur

plutôt que l'esprit. La vérité selon Fénelon n'est pas froidement intellectuelle : elle a à faire avec la sensibilité ; aussi la persuasion enrôle à son service les émotions et les passions.

4. 2. 3. La persuasion, moteur des émotions et des passions favorables à la vérité

a. Les émotions liées à la « présence » de l'orateur

Télémaque, aux Enfers, est impressionné par Arcésius, son bisaïeul dont il ignore d'abord l'identité : car il reconnaît en lui l'autorité du sage par le mélange de vieillesse et de jeunesse qui compose son apparence : « [...] un vieillard vénérable et plein de majesté s'avança vers lui. Sa vieillesse ne ressembloit point à celle des hommes que le poids des années accable sur la terre ; on voyoit seulement qu'il avoit été vieux avant sa mort : c'étoit un mélange de tout ce que la vieillesse a de grave avec toutes les grâces de la jeunesse. » (464)

Quand Diomède, encore inconnu, paraît dans l'assemblée des alliés, c'est d'abord sa prestance qui impressionne et autorise sa prise de parole publique : « [...] on vit entrer cet inconnu avec une majesté qui surprit toute l'assemblée. On auroit cru facilement que c'étoit le dieu Mars, quand il assemble sur les montagnes de la Thrace ses troupes sanguinaires. Il commença à parler ainsi. » (511). Télémaque croit même un moment pouvoir reconnaître en lui son propre père.

Ces vives impressions qui toutes renvoient à l'intuition d'une transcendance, sont incessamment renouvelées par l'écoute de Mentor. La narration signale le plus souvent l'effet de ses paroles sur ses divers auditeurs : « [...] le charme de ses paroles douces et fortes **enlevait les cœurs** ; elles étaient semblables à ces **paroles enchantées** qui tout à coup dans le profond silence de la nuit arrêtaient au milieu de l'Olympe la lune et les étoiles ... » (314). À la fin du concert improvisé par Mentor sur le navire phénicien, toute l'assemblée est en larmes et les larmes sont douces, dans une continuité parfaite avec la douceur du chant : « Tous ceux qui l'écoutèrent ne purent retenir leurs larmes, et chacun sentoit je ne sais quel plaisir en pleurant. (262)

La parole insinuante est, en effet, une substance liquide ; elle rappelle ou anticipe l'action de la grâce par son mode d'invasion du sujet, paisible et irrésistible, comme le traduit l'image de la source ou de la rosée dans l'éloge funèbre de Pisistrate prononcé par Télémaque : « Tu avais déjà cette douce insinuation à laquelle on ne peut résister quand il parle [...] ; ta parole simple et sans faste coulait doucement dans les cœurs comme la rosée dans l'herbe naissante. » (p. 505)

b. La persuasion utile ou le bon usage des passions

Les passions sont le plus souvent des obstacles à la persuasion. Mentor l'explique à Télémaque quand il l'instruit sur l'art de gouverner les hommes que doit acquérir le roi : « On ne trouve point dans les hommes ni les vertus ni les talents qu'on y cherche. On a beau les étudier et les approfondir, on s'y mécompte tous les jours. On ne vient même pas à bout de faire des meilleurs hommes ce qu'on auroit besoin d'en faire pour le bien public. Ils ont leurs entêtements, leurs incompatibilités, leurs jalousies. On ne les persuade, ni on ne les corrige guère. » (p. 331)

Mais, si on sait les ménager, les passions de l'auditeur peuvent être au contraire les véhicules de la persuasion. C'est l'aptitude que Nestor reconnaît à Mentor : « Vous voyez, ô Mentor, ce que peut la parole d'un homme de bien. Quand la sagesse et la vertu parlent, elles calment toutes les passions. » (p. 315)

Idoménée veut retenir abusivement Télémaque et Mentor à Salente, car il est « pressé d'un excès de douleur » (p. 545). Télémaque ne parvient pas à le convaincre en lui rappelant sa promesse et ses propres intérêts (p. 546 : « [Idoménée] ne pouvait demeurer d'accord de ce que le fils d'Ulysse lui disoit »), Mentor lui dit de « graves paroles » sur ses devoirs de roi, et parvient ainsi à le changer : « À ces mots, Idoménée fut tout à coup changé ; il sentit son cœur apaisé, comme Neptune de son trident apaise les flots en courroux et les plus noires tempêtes : il restoit seulement en lui une douleur douce et paisible ; c'étoit plutôt une tristesse et un sentiment tendre qu'une vive douleur. » (p. 547).

c. La persuasion émeut le cœur en faveur de la vérité

Les *Dialogues* ont abordé la question de l'utilité de l'éloquence en désignant le lieu de son action : le cœur et non simplement les oreilles des auditeurs :

« Platon dit qu'un discours n'est éloquent, qu'autant qu'il agit dans l'âme de l'auditeur : par là vous pouvez juger sûrement de tous les discours que vous entendez. Tout discours qui vous laissera froid, qui ne fera qu'amuser votre esprit, et qui ne remuera point vos entrailles, votre cœur, quelque beau qu'il paraisse, ne sera point éloquent. Voulez-vous entendre Cicéron parler comme Platon en cette matière ? Il vous dira que toute la force de la parole ne doit tendre qu'à mouvoir les ressorts cachés que la nature a mis dans le cœur des hommes. Ainsi [...] consultez-vous vous-même pour savoir si les orateurs que vous écoutez font bien. S'ils vous échauffent et vous enlèvent au-dessus de vous-même, croyez hardiment qu'ils ont atteint le but de l'éloquence. Si, au lieu de vous attendrir, ou de vous inspirer de fortes passions, ils ne font que vous plaire et que vous faire admirer l'éclat et la justesse de leurs pensées et de leurs expressions, dites que ce sont de faux orateurs. » (p. 30)

Bossuet avait tiré la même conviction de sa fréquentation de saint Vincent de Paul : l'éloquence de la chaire doit s'adresser non aux oreilles mais au cœur, qu'il nomme pertinemment « l'auditeur intérieur ». Dans le récit fénelonien, c'est toujours au cœur que Mentor atteint Télémaque quand il lui fait entendre la vérité par son discours, qu'elle soit critique ou encourageante. Les occurrences sont multiples. Quelques exemples : « Je sentois renaître mon courage au fond de mon cœur, à mesure que ce sage ami me parlait » (p. 139), « Ces paroles percèrent mon cœur » (p. 229), « il sentoit la vérité de ces paroles et elles se gravoient dans son cœur » (p. 524). Les larmes témoignent de la manière la plus directe du bouleversement des cœurs par la parole. Les auditeurs du discours éloquent les versent à torrent, tout comme les amis séparés à leurs retrouvailles.

Il y a donc pour Fénelon une relation tout à fait originale entre l'éloquence, qui est l'exercice public de la parole, et l'intimité d'un sujet qui s'y implique profondément comme locuteur ou comme auditeur. Ainsi la maîtrise du discours, qui succède à son écoute fructueuse est un enjeu primordial de l'éducation de Télémaque. Il doit en effet acquérir l'éloquence royale dans sa double fonction politique et spirituelle.

4.3. FONCTIONS POLITIQUE ET SPIRITUELLE DE LA PERSUASION

L'éloquence est l'apanage des rois. Mais seuls les plus sages d'entre eux en ont le talent : « Nestor avait toujours passé pour le plus expérimenté et le plus éloquent de tous les rois de la Grèce » (p. 307). Ulysse s'en trouve doté contre la tradition littéraire grecque, puisque même Philoctète, victime de sa ruse, lui reconnaît l'art de persuader. Idoménée retrouve chez Télémaque « ce sourire fin, cette **action** [rhétorique] négligée, cette parole douce simple et insinuante qui persuade sans qu'on eût le temps de s'en défier » (p. 282). Pourtant celui-ci n'accède au discours persuasif que dans les derniers livres du récit, sous l'effet conjugué de l'instruction de Mentor et de l'expérience des passions

4.3.1. La conquête de l'éloquence, terme de l'ascèse de Télémaque

Télémaque prend pour la première fois la parole en public après son combat téméraire avec Hippias et son repentir. Ces circonstances sont significatives : il lui a fallu dépasser l'action impulsive et l'emprise des passions pour pouvoir organiser un discours à l'adresse de ses pairs.

À partir de là, il devient le maître du discours, ce qui le qualifie pour être le chef des alliés dans la guerre. Les thèmes qu'il aborde manifestent une maîtrise croissante du gouvernement de soi et des autres. Il passe du terrain de la morale à celui de la politique.

- Au L. XV, Télémaque s'exprime sur la morale de la guerre (contre l'arme de la ruse, contre les bénéfices de la trahison) ; poursuit cette voie au début du L. XV quand il s'agit de lui-même (contre les louanges que lui adressent les alliés).

- Au L. XVI, il en vient à édicter des principes politiques : son discours aux alliés en faveur du règne d'un roi de même nation sur les Dauniens vaincus après la mort d'Adraste explicite un principe : le souci de consolider la paix acquise par la guerre en prévenant tout ressentiment de la part des vaincus et de dissensions chez les vainqueurs qui risqueraient de renouveler les motifs de guerre. Ces principes culminent sur l'injonction d'amour universel qu'il adresse à Diomède, le roi enfin pourvu d'un royaume, et qui repose secrètement sur l'Évangile : « Souvenez-vous que tous les hommes doivent s'entr'aimer » (517).

- Au L. XVII, il énonce ses devoirs de roi pour persuader Idoménée de la nécessité de leur séparation. Son propre discours le fait progresser, à la fois sur le plan vocal et sur le plan moral. Il a débuté « d'une voix troublée et timide » (p. 545), mais à mesure qu'il parlait, note le narrateur, « sa voix devenait plus forte et sa timidité disparaissait » (p. 546).

Au début de ses aventures, chez Calypso, Télémaque n'était capable que de conter des histoires pour flatter la curiosité de ses auditrices et sa propre vanité. Ses discours de la fin manifestent son désintéressement. Cette qualité royale détermine son mode particulier de persuasion.

4. 3. 2. La voie persuasive des vérités politiques

La persuasion est immédiate et unanime. Quand Télémaque propose aux chefs alliés de mettre Polydamas sur le trône des Dauniens et qu'il vante la sagesse et le pacifisme de l'exilé, « toute l'assemblée », note le narrateur, « fut persuadée par ce discours » et les Dauniens reçoivent à leur tour, par la contagion de la confiance, cette même persuasion (p. 517).

La persuasion est « douce » : c'est dire que Télémaque a acquis l'art du *delectare*. Son discours en reçoit une qualité propre à le faire résonner au plus intime des auditeurs. Cette qualité est rendue par la métaphore de la fluidité que traduit le verbe « couler » : « Lorsque Télémaque acheva ce discours, il sentit que la douce persuasion avait coulé de ses lèvres et avait passé jusqu'au fond des cœurs. Il remarqua un profond silence dans l'assemblée » (p. 481) Mais cette vertu délectable de la parole ne vise pas à la séduction. Les « grâces » du discours n'attirent pas l'attention de l'auditoire comme le feraient des ornements, puisqu'elles sont mises au service de la vérité, qu'elles renforcent en s'effaçant cette force éloquente qui peut sembler émaner de la vérité seule : « chacun pensoit, non à lui ni aux grâces de ses paroles, mais à la force de la vérité qui se faisait sentir dans la suite de son raisonnement » (p. 481) L'orateur royal peut même déplaire si la nature de la vérité à transmettre l'exige. Ainsi quand il incite les chefs alliés à refuser la tentation de régner sur les territoires des Dauniens vaincus comme lui-même vient d'en donner l'exemple en refusant la royauté sur la province d'Arpine, il déclare : « O princes, ô rois, vous voyez que je vous parle sans intérêt : écoutez donc celui qui vous aime assez pour vous contredire et pour vous déplaire en vous représentant la vérité. » (510) Il se qualifie par ces paroles comme le premier entre les rois alliés, celui dont l'autorité peut se passer des charmes de la persuasion. Le cœur doit parfois être ébranlé, voire malmené, pour que la vérité s'y grave. D'où la forme récurrente de l'adresse directe et véhément qui structure les discours de Télémaque.

Cette fermeté, Mentor conduit Télémaque à l'assumer quand il exige qu'il annonce lui-même son départ à Idoménée au L. XVII. Il doit en cette occasion apprendre à être « tendre et ferme tout ensemble » (p. 544) et expliquer à leur hôte la « nécessité » de la séparation, est une forme de vérité

concrète. En prenant la parole, Télémaque se fait alors violence à lui-même autant qu'il fait violence à l'autre.

L'éloquence royale, on le voit, n'est pas un cas particulier de l'éloquence de la persuasion : elle l'accomplit et la dépasse. Cette supériorité est la marque de sa différence de nature, puisqu'elle procède de la divinité. Cela est clair dans le cas de Télémaque, puisque explicité dans la fiction même, mais s'étend théoriquement à l'ensemble des rois justes.

4. 3. 3. La persuasion au service de la conduite des hommes : inspiration divine et formes sensibles

Les auditeurs reconnaissent à la force persuasive du discours royal une influence divine. Nestor le déclare à Télémaque à la fin de son admonestation sur la vertu et l'honneur : « Digne fils d'Ulysse, les dieux vous ont fait parler, et Minerve, qui a tant de fois inspiré votre père, a mis dans votre cœur le conseil sage et généreux que vous avez donné. Je ne regarde point votre jeunesse ; je ne considère que Minerve dans tout ce que vous venez de dire. » (p. 482) C'est dire clairement que le roi n'exprime pas dans son discours sa personnalité singulière, ni son intérêt propre, mais la vérité que lui inspire la divinité, c'est-à-dire la reconnaissance d'une loi supérieure à partir de laquelle il s'adresse aux autres humains dont il a la charge. C'est cette référence commune et transcendante qui rend sa parole apte à toucher les cœurs. Elle opère comme la parole du prédicateur quand elle sollicite « l'auditeur intérieur ». Elle lui donne une force de conviction qui repose moins sur la logique des arguments que sur l'évidence des images et des expériences sensibles qu'elle sollicite.

a. Rôle de l'image dans le discours politique

L'éloquence royale a donc les qualités de la parole poétique, tout comme le style de la Bible selon le troisième devisant des *Dialogues sur l'éloquence*. La vérité est tout autant un effet de la forme du discours que son message. En effet, quels moyens rhétoriques utilise Télémaque pour rendre sensibles les valeurs qu'il veut voir triompher parmi les siens ? Prenons par exemple l'humanité, qu'il oppose au désir qu'ont les alliés de mettre à mort l'espion des ennemis, Acanthe, sans attendre les preuves. Il tire « une autorité et une véhémence qui entraînoit les cœurs » de l'emblème du roi-berger subverti par la tentation de la cruauté : « Vous êtes donc les loups cruels, et non pas les pasteurs ; du moins vous n'êtes pasteurs que pour tondre et pour écorcher le troupeau, au lieu de le conduire dans les pâturages » (p. 483). L'image est un outil persuasif nécessaire, à la mesure de la faiblesse essentielle des auditeurs, qui sont hommes.

b. Le récit imaginaire au service de l'instruction du prince : transfert de la persuasion

Fénelon ne se laisse pas impressionner par l'élévation de son royal élève : il lui applique le même constat d'infirmité qu'aux autres hommes. En outre il a affaire à un enfant, d'autant plus soumis à son imagination et à son goût du plaisir. C'est dans ce contexte qu'il réfléchit à la persuasion nécessaire au discours d'instruction et qu'il adopte, pour mieux y parvenir, la forme de la « narration fabuleuse ». En faisant le choix du récit, il choisit de transférer à son récit les qualités d'énergie et d'évidence de l'image, l'*energéia* et l'*enargéia* qui sont les deux propriétés fondamentales du discours oratoire. Aussi multiplie-t-il les images spectaculaires qui condensent l'expérience du son héros. Les plus frappantes, parce qu'elles ont un rôle de miroir et d'avertissement, sont les images des jeunes gens morts. La beauté des jeunes guerriers fauchés dans la fleur de l'âge est poignante pour Télémaque qui leur survit, et presque désirable par l'ivresse identificatoire qu'elle suscite. Mais la répétition de cette vision lui rappelle qu'il doit se garder de la gloire éphémère de la belle mort pour assumer les devoirs du règne, et que la responsabilité d'un futur roi est d'assurer la paix à son peuple.

À ce titre, il tire une instruction salutaire d'un autre spectacle de mort : les têtes coupées des jeunes tyrans, Bocchoris à Thèbes (p. 153) et Métrodore sur le champ de bataille d'Hespérie (p. 499), qui lui représentent ce qu'aurait pu être son propre destin sans l'éducation de Mentor. Ses commentaires, associés *l'imago agens* produite par l'hypotypose, composent une leçon pour le duc de

Bourgogne : « Et maintenant je serois peut-être de même, si les malheurs où je suis né, grâce aux dieux, et les instructions de Mentor ne m'avoient appris à me modérer. » (p. 500) Ainsi la force de l'image se transmet du personnage au lecteur et donne à la narration la vertu persuasive d'un discours éloquent.

5. CONCLUSION

L'exploration des Aventures de Télémaque à la lumière de la notion de persuasion élaborée par Fénelon dans les Dialogues sur l'éloquence nous fait éprouver la cohérence de sa pensée et de son œuvre. Mais elle nous permet aussi de mesurer l'écart entre le discours théorique et la fiction. Le roman des errances du fils d'Ulysse a conduit Fénelon à expérimenter concrètement sa théorie de la transmission de la vérité. Dans ce cadre fictionnel, qui ne saurait être irénique, c'est d'abord la persuasion perverse que rencontre le héros engagé dans l'expérience du monde, d'autant que celle-ci est d'emblée politique. La découverte, puis l'exercice de la juste persuasion sont des composantes non négligeables de son apprentissage moral et politique, qui renvoie à une didactique et une poétique ancrées sur l'anthropologie chrétienne de la faiblesse humaine. Aussi le lecteur des *Aventures* se trouve-t-il lui-même la cible d'une « douce persuasion » usant des ressources de l'image et de toutes les « formes sensibles ». La fiction peut donc être, au terme de l'enquête, envisagée comme la forme narrative du discours éloquent accordé au cœur et à l'imagination.

Pierre RONZEAUD
Professeur des universités
Université de Provence

LEÇON PORTANT SUR UN PROGRAMME D'ŒUVRES D'AUTEURS DE LANGUE FRANÇAISE

ŒUVRES LITTÉRAIRES

1. SUJETS PROPOSÉS, NOTES ATTRIBUÉES

Chrétien de Troyes, *Érec et Énide*

Leçons : notes de 3 à 15. Moyenne : 8,31 – Amour et mariage ; La figure du roi Arthur et le monde arthurien ; Un roman arthurien ? ; « Bien dire » et « bien apprendre » ; L'idée de bonheur ; Les combats ; La « conjointure » ; Un roman courtois ? ; La description ; Les descriptions ; Descriptions et énumérations ; Énide ; Érec ; Érec, Énide et Genièvre ; Le mariage ; Merveille et merveilleux ; Le merveilleux ; Parler et se taire ; La parole ; Rois et chevaliers ; Les scènes d'hospitalité ; Le système des personnages masculins ; Tissus et vêtements.

Études littéraires (notes de 4 à 16). Moyenne : 7,88 – v. 27-449 ; 27-690 ; 342-1079 ; 691-1084 ; 3080-3652 ; 4559-4900 ; 5689-6137 ; 5689-6139 ; 6501-6878.

Fénelon, *Les Aventures de Télémaque*

Leçons : notes de 3 à 15. Moyenne : 9,14 – Les aventures de Télémaque ; L'exercice du pouvoir et ses représentations ; Les expériences du temps ; Les femmes ; Les figures de sages ; Les formes de l'amour ; La guerre ; Idoménée ; Jeunesse et vieillesse ; Mentor ; La mythologie ; La narration ; La passion ; « Je n'écoutai que ma passion » ; Les passions ; Les pères ; Pères et fils ; Raison et mystère ; La répétition ; Roman ou épopée ; Savoir, connaître, comprendre ; Télémaque ; Télémaque, fils d'Ulysse ; Tyr ; Ulysse.

Études littéraires : notes de 4 à 18. Moyenne : 8,5 – livre I ; IV ; VI ; VI ; VII ; XIII ; XIV ; XVIII ; p. 179 (« À peine le doux souffle ») à p. 192 (« la déesse. ») ; p. 557-570.

Voltaire, *Dictionnaire philosophique*

Leçons : notes de 1 à 17. Moyenne : 08,09 – Les animaux ; Le genre du catéchisme ; Le D.P : « un chaos d'idées claires » ; La Chine ; La citation ; L'art du conte ; Voltaire conteur ; Le dialogue ; Le dictionnaire ; Les figures du philosophe ; Les figures du sage ; Foi et mauvaise foi ; L'histoire ; Les Juifs ; La place du lecteur ; La morale de Voltaire ; Les personnages bibliques ; La politique de Voltaire ; Les enjeux politiques du D. P. ; Raison et déraison ; Raison et déraison par alphabet ; Raison et passion ; Religion et superstition ; La révolte ; Le rire de Voltaire ; Le *Dictionnaire philosophique* ou « Traité sur la tolérance » ?

Études littéraires : notes de 4 à 14. Moyenne : 8,42 – « Catéchisme chinois » ; Les articles de la lettre « F » ; « Genèse » ; « Liberté » ; « Liberté de penser » ; « Lois » ; « Lois civiles et ecclésiastiques » ; « Luxe » (p. 261-278) ; Les articles de la lettre « S ».

Rimbaud, *Poésies, Une saison en enfer*

Leçons : notes de 4 à 18. Moyenne : 9,77 – Les avatars du moi ; La chanson ; Le corps ; Les couleurs ; « Demandons aux poètes du nouveau – idées et formes » ; L'enfance ; Éros ; La femme ; Harmonie et dissonances ; « Je dis qu'il faut être voyant, se faire voyant » ; « Je est un autre » ; La jeunesse ; Lyrisme ; Pastiche et parodie ; Poésie et autobiographie ; Poésie et politique ; Prose et poésie ; Religion et pensée ; La révolte ; La satire ; Violence et provocation ; « Votre poésie subjective sera toujours horriblement fadasse » (Rimbaud, *Lettre à Izambard*).

Poésies – Leçons : notes de 2 à 16. Moyenne : 08,06 – Le cliché ; Dialogues ; Héritages et ruptures ; Humour et burlesque ; L'Idylle ; L'inspiration amoureuse ; L'ironie ; Le lyrisme ; Les Poésies de Rimbaud, des poésies modernes ? ; Les Poésies de Rimbaud, une poésie dérégulée ? ; Les Poésies de Rimbaud, « ça ne veut pas rien dire » ; Les références littéraires et les clichés ; Les Vers nouveaux : « Un verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, par tous les sens – je réservais la traduction » ; La versification ; Voyages.

Études littéraires : notes de 4 à 11. Moyenne : 08 (les deux œuvres confondues) – La lettre à Demeny du 15 mai 1871 *Ce qu'on dit au poète à propos de fleurs* ; *Fêtes de la patience* (p. 106-111).

Une saison en enfer – Leçons : notes de 4 à 13. Moyenne : 8.2 – L'autofiction d'un damné ? ; L'enfer ; Figures du dialogue ; Temps et espace ; « Tenir le pas gagné ».

Études littéraires : *Délires I. « Vierge folle »* (*Une Saison en Enfer*) p. 134-139 ; « Votre poésie subjective sera toujours horriblement fadasse » (Rimbaud, *Lettre à Izambard*).

Beckett, *En attendant Godot, Oh les beaux jours*

Sur les deux œuvres : notes de 1 à 19. Moyenne : 9.81 – Le comique ; Comique et tragique ; La conversation ; Les couples ; Couples, doubles et répétitions ; Les didascalies ; Les émotions ; Identité et altérité ; Mimiques et pantomimes ; La mise en scène du corps ; Mouvements et déplacements ; La nature ; Les objets ; L'onomastique ; Partir, rester, passer ; Les perceptions sensorielles ; Raconter, raisonner ; Répétitions et variations ; Retour à l'origine ; Le silence ; Le spectateur face aux œuvres de Beckett ; La temporalité ; Le théâtre dans le théâtre ; La trivialité ; L'univers sonore.

En attendant Godot – Leçons : notes de 2 à 12. Moyenne : 8.92 – Chaussures et chapeaux ; Les corps ; Duos et doubles ; L'espace ; Les objets ; Parole et silence ; Pozzo et Lucky ; La répétition ; La violence ; En attendant Godot : « Une messe de l'absurde ».

Études littéraires : notes de 6 à 12. Moyenne : 9.33 – p. 28-66 ; p. 53-66 de « En attendant » à « Porc ! Hue ! » ; p. 79 (début) à p. 96 « Il n'y a rien à faire ».

Oh les beaux jours – Leçons : notes de 7 à 16. Moyenne : 9.25 – Agir, parler ; De quoi rit-on ? ; Les didascalies ; « Ce stoïcisme du désespoir ».

Études littéraires : notes de 9 à 12. Moyenne : 10.5 – Du début à p. 29 (« Dors ») ; p. 41-57.

Les notes s'étagent, généralement, de 04 à 19 : c'est dire que le jury n'hésite pas à gratifier d'une note presque maximale une performance excellente. Quant aux notes inférieures à 04/20, elles sont exceptionnelles et relèvent de l'accident ou d'un découragement absolu.

On rappellera que même si l'on est déçu d'un tirage au sort, il ne faut surtout pas baisser les bras avant la fin des épreuves, d'autant que chacun sait que le stress qui accompagne naturellement le concours a tendance à fausser l'appréhension que l'on a de ses capacités ou de ses performances. Chaque année, des candidats sont reçus à l'agrégation alors qu'ils ont obtenu une note très basse à l'une des épreuves. Ainsi cette année une candidate a été reçue avec 02/20 en note de leçon : il est donc impossible de préjuger avec certitude de la réussite ou de l'échec au concours à partir d'une faillite ponctuelle, fût-elle cuisante.

Enfin, les candidats ont souvent l'impression que certains sujets sont beaucoup plus difficiles que d'autres, ce qui dramatise le tirage au sort et le rend un peu trop responsable de leur succès ou de leur échec. Ils font part de ce sentiment aux enseignants qui les préparent au concours. Or cette impression doit être relativisée : les sujets qui paraissent faciles peuvent donner lieu à des étalages de poncifs, alors que d'autres, qui peuvent surprendre de prime abord, être traités de manière très personnelle par les candidats mieux à même, par conséquent, de captiver leur auditoire.

2. REMARQUES GÉNÉRALES SUR L'ÉPREUVE

La leçon est un exercice difficile, qui requiert une bonne connaissance des œuvres, la maîtrise de l'argumentation, de l'art oratoire, et – faut-il le souligner – du bon sens, sans aucun doute le premier des ingrédients nécessaires à la réussite.

Je renvoie les futurs candidats aux précédents rapports, qui précisent les règles de l'exercice et fournissent de nombreux conseils, toujours valables (ceux que je rappelle ici ne sont donc pas exhaustifs). Je m'attarderai donc plutôt sur quelques exemples de leçons prononcées par les candidats. Enfin, je remercie vivement les membres du jury qui m'ont généreusement communiqué leurs remarques, dont ce rapport est abondamment nourri.

2. 1. LA PRÉPARATION EN SALLE (6 h)

2. 1. 1. L'analyse du sujet

Il faut prendre garde, tout d'abord, à bien gérer son temps de préparation et commencer par prendre celui d'analyser le sujet, en portant une attention scrupuleuse au libellé. Un candidat interrogé sur « le merveilleux dans *Érec et Énide* », n'ayant pas fait le travail préparatoire de définir « merveille » et « merveilleux », s'est engagé dans le flou et a tôt fait de s'enliser. Un autre candidat interrogé sur « *Le Dictionnaire philosophique* : traité sur la tolérance ? » a complètement délaissé le mot « traité » pour ne parler que de tolérance. On conseille donc de recourir aux dictionnaires qui sont dans les salles de préparation (pour au moins connaître les dénnotations des termes à problématiser avant d'analyser leurs connotations). Certains candidats montrent dans l'introduction qu'ils ont cherché le sens des mots, mais les oublient dans le reste de l'exercice. La candidate qui, sur « figures de sage » dans *Les Aventures de Télémaque*, parle de la « figure », et consacre ensuite une partie aux sages en puissance qui « prennent figure », a tout compris. En revanche, celle qui, en introduction, définit « aventure » mais ensuite évoque tous les passages de discours, de portraits, d'ornements présents dans le roman (et donc parle de tout, sauf des aventures) s'expose à bien des dangers. On apprécie aussi la nuance : « père » n'est pas la même chose que « figure paternelle », la « femme » pas la même chose que le « principe féminin ».

L'analyse du sujet doit permettre d'éviter les oublis, les extensions abusives et les dérives. Ainsi, « La guerre dans *Télémaque* » n'est pas un sujet qui appelle une partie sur son contraire, la paix. Même si la condamnation de la guerre doit être étudiée, le problème de la guerre juste ou injuste, celui de comment la terminer existent. Il est plus intéressant de distinguer la guerre de Mars (mauvaise guerre) et la guerre de Minerve (voir la description du bouclier de *Télémaque*). C'est un sujet qui appelle aussi des développements sur la tentation de l'épique, sa subversion et sa sublimation. « *Le Dictionnaire philosophique*, un chaos d'idées claires », implique de ne pas travailler seulement sur « ordre et désordre », mais aussi sur la clarté ou son inverse, l'opacification et la complexification des idées (ex : en politique, Voltaire sépare clairement pouvoir civil et pouvoir religieux, mais pour les régimes politiques, il refuse les « simplifications » de Montesquieu).

Certains candidats compliquent à l'excès l'interprétation du libellé. Là encore, il faut bon sens garder et ne pas imaginer que le jury dissimule de façon perverse ses intentions dans des énoncés contournés. Ainsi une candidate interrogée sur « Raison et mystère dans *Les Aventures de Télémaque* » a cru bon de se demander si « Raison » n'était pas une allégorie, sous prétexte que le mot portait une majuscule dans l'énoncé (forcément : c'était le premier mot !). Telle autre a décrété que l'absence d'article dans l'intitulé « Politique de Voltaire dans le *Dictionnaire philosophique* » invitait à ne pas trop s'intéresser à la question de la politique dans l'ouvrage et qu'il fallait d'abord comprendre « politique » au sens de stratégie, ruse de Voltaire. De fait, la candidate a fort peu parlé de la question politique dans le *Dictionnaire*.

2. 1. 2. La problématisation

Une fois que le candidat a examiné le libellé et éclairé le sens des mots qui le composent, il doit réfléchir à une problématique. On ne le dira jamais assez : une bonne leçon doit être problématisée. Mais tordre dans tous les sens les mots recherchés dans le dictionnaire n'est pas problématiser. Attention à certains énoncés : si on doit traiter un sujet formulé à l'aide de deux substantifs coordonnés (ex. : « Violence et provocation chez Rimbaud »), il faut évidemment interroger leur rapport et ne pas les traiter successivement.

2. 1. 3. L'inventaire

Il faut procéder ensuite à l'inventaire des matériaux nécessaires. Comment concevoir une leçon sur « Les combats dans *Érec et Énide* » sans en proposer d'abord une typologie ? Un candidat interrogé sur ce sujet a éliminé tous les *realia* : ni armement, ni circonstances, déroulement et issue des combats, pas une goutte de sang. Un autre encore, devant traiter de « La parole » dans cette même œuvre, a oublié de tenir compte du discours direct (qui compose près de 40 % du roman), et donc de voir ce qu'il en est de cette parole accordée aux personnages. Un candidat composant sur « Les aventures dans le roman de Fénelon » a escamoté les combats, les tempêtes et naufrages, l'esclavage etc., pour ne s'intéresser qu'aux conséquences narratives et didactiques des aventures. D'autres candidats, à l'opposé, passent sans doute beaucoup trop de temps à ces relevés initiaux et s'y perdent, s'il on en juge par ces plans déséquilibrés, dont la 3^e partie est totalement bâclée. Enfin, un candidat interrogé sur « le rire de Voltaire dans le *Dictionnaire philosophique* » n'a que très peu cité l'œuvre (on suppose une impasse) et n'a jamais dépassé la lettre F dans tout l'exposé, le III étant dépourvu de tout exemple. Face aux textes les plus longs et les plus foisonnants du programme, les candidats devraient opérer une relecture en diagonale plus sélective à partir d'une construction problématique initiale qui permettrait d'aller plus vite dans la sélection des exemples.

2. 1. 4. Le plan

Il n'existe pas qu'un seul plan possible pour une leçon, mais il faut éviter les catalogues. Une leçon sur « Les passions dans *Télémaque* » ne peut être un inventaire des passions, avec une partie pour chacune.

On doit éviter aussi les mise-à-plat : on ne peut pas évoquer, dans le même sujet, la tyrannie des passions, leur mise à distance ou leur utilisation comme épreuves formatrices sans faire la distinction, à l'intérieur, entre les différentes formes de ces passions, leur caractère privé ou public.

On doit éviter, de même, les plans monovalents : la leçon sur « Le *Dictionnaire philosophique*, un traité sur la tolérance », ne peut se limiter à un exposé univoque sur la manière dont Voltaire attaque l'intolérance et promeut la tolérance. Il faut également montrer les limites de sa tolérance, voire son intolérance.

On préconise la méfiance à l'égard des plans types, qui sont des plans fourre-tout (du type : 1. Description, 2. Thématique, 3. Esthétique ou idéologie), trop souvent utilisés cette année, notamment dans des leçons portant sur Rimbaud et Beckett. Les placages de plans conduisent irrémédiablement à la catastrophe.

Par ailleurs, certains types de plans sont totalement inadaptés, tel celui proposé pour une leçon sur « Poésie et autobiographie » chez Beckett :

1. L'Histoire précède le temps du sujet
2. Crise du présent pour le sujet et le poétique
3. Le futur met en péril l'histoire individuelle.

Pourquoi donc avoir ici adopté un plan chronologique ? Le jury n'a pu comprendre la logique démonstrative qui présidait à l'élaboration d'une telle structuration, qui révèle en revanche très clairement le défaut d'analyse préalable du sujet.

Un plan doit donc être induit par la problématique, et ses parties en découler naturellement. Les titres des parties d'un plan porteur doivent avoir du sens par rapport à la problématique énoncée. Ainsi, au début d'une leçon sur « Pastiche et parodie chez Rimbaud », un candidat a maladroitement annoncé :

1. Un jeu du poète artisan
2. Trouver du nouveau
3. L'alchimie du verbe.

Un tel plan ne renseigne aucunement le jury...

Un plan, s'il est logique, est par conséquent progressif. Il suit le fil de la démonstration, en assure la cohérence. Le jury a déploré trop fréquemment cette année la configuration suivante : après de bonnes introductions (bien circonstanciées, qui posent bien le sujet en prenant en compte tous ses termes, ses implications), et après une problématique qui prend également en compte cette trituration du sujet, l'annonce du plan, par un tour de passe-passe observé aussi dans les dissertations, rétrécit ou élargit soudain le champ à tel point que l'on sent comme une rupture logique qui conduit le candidat inexorablement à l'échec. Par exemple le dialogue, dans le texte de Voltaire au programme, fort bien défini dans l'introduction comme dialogue philosophique, doit d'abord (ainsi que l'introduction le laissait entendre) être examiné dans cette perspective, avant les élargissements que l'on voudra, soit au dialogisme entendu comme dialogue avec les textes des autres ou comme dialogue avec le lecteur, voire avec deux instances voltairiennes. Autrement dit, il faut étudier et s'en tenir dans un premier temps (au moins toute la première partie voire davantage car il y a à dire sur ce sujet) aux dialogues inventoriés dans le *Dictionnaire philosophique* (personnages, dates et lieux, rapports entre les personnages, étendue, progression), puis aux parties dialoguées dans des articles qui ne sont pas des dialogues (quel emploi alors, comment, où, pourquoi ?), avant d'en venir à des sens plus abstraits (dialogisme avec des auteurs ou des textes) voire allégoriques du dialogue. Il s'agit de construire une enquête en partant des éléments dialogués patents, pour aboutir à cette conclusion sans originalité que Voltaire feint le dialogue et qu'il ne se donne jamais la parole qu'à lui-même. Mais il ne faut pas donner dès la première partie l'impression que l'on considère que tout est dialogue, ou dialogique dans le *Dictionnaire philosophique*, parce que cette interprétation délaie tellement le concept qu'il se vide de toute spécificité.

Il est bon, en revanche, d'essayer de trouver un plan dialectique avec une troisième partie réflexive. Un exemple de plan de cette nature, celui d'une leçon sur « Le vêtement dans *Érec et Énide* » :

1. Le vêtement signifiant (qui fait l'homme ou la femme... : partie qui permet l'inventaire)
2. Le vêtement marqueur de la dynamique narrative

3. Le tissu ou le travail de la conjointure : les *ekphraseis* et le travail sur les sources.

Un plan efficace de leçon fait donc appel au bon sens bien plus qu'au raffinement sophistique : certains candidats semblent pourtant croire qu'il faut élaborer un montage rhétorique complexe, jouant plus ou moins sur les mots. Or il ne s'agit pas d'épater le jury mais de le convaincre.

2. 2. LA PRÉSENTATION DE L'EXPOSÉ (40 mn)

Les candidats sont invités à mieux surveiller la gestion de leur temps de parole : beaucoup de premières parties monopolisent 25 minutes alors qu'elles s'attachent à montrer le plus évident ; après quoi il ne reste plus que quelques minutes pour expédier la 3^e partie supposément la plus subtile.

2. 2. 1. La mise en valeur du plan

Trop de candidats s'estiment quittes lorsqu'ils ont annoncé trois axes d'étude et ne structurent pas l'intérieur de chaque partie par des points précis ; le jury ressent alors l'impression – dommageable – de « fourre-tout » ou, au mieux, de catalogue. Au long de son exposé, le candidat doit rappeler et faire valoir son plan. Trop souvent le jury ne sait plus où on en est dans la leçon et se voit conduit à demander au candidat, une fois l'exercice terminé, de rappeler son plan afin d'être en mesure d'évaluer le travail. Le candidat doit donc soigner les transitions logiques entre les parties, ne pas se contenter d'un « je passe à mon II », mais signaler comment il progresse d'un point à un autre et quels sont les acquis de telle ou telle partie. Mieux vaut en la matière un peu trop d'insistance – ce que l'oral permet – que trop de flottement, qui laisse penser que les matériaux ont été empilés les uns derrière les autres sans autre fil conducteur que l'écriture.

2. 2. 2. Les exemples

Il faut bien sûr faire entendre les textes des œuvres, grâce à une sélection d'exemples pertinents, et les faire entendre correctement, en respectant évidemment les règles métriques, quand il s'agit de textes poétiques imposant des contraintes de cette nature. Mais il n'est pas utile, en leçon, de se lancer dans la lecture d'une page (ex. : tout le char d'Amphitrite, dans *Télémaque*). Le jury a alors l'impression que le candidat a voulu meubler le temps, surtout quand la pertinence du passage est discutable (il s'agissait en l'occurrence d'une leçon portant sur « Les aventures dans le roman de Fénelon »).

2. 2. 3. Communiquer et convaincre

Les leçons vivantes et engagées sont davantage appréciées que les récitations mornes, fussent-elles brillantes sur le papier. Il faut savoir détacher les yeux de temps à autre de ses notes et regarder le jury. Un candidat qui lisait son texte entièrement rédigé, et semblait le découvrir, faisant force lapsus et mainte faute, a vu sa note diminuer. Un candidat qui en revanche lève le nez de ses papiers pour se poser une vraie question, soudain, est assez intéressant.

On apprécie les *captatio benevolentiae* brillantes : « Sois sage ! » pour commencer une leçon sur « Figures de sages » (il s'agissait bien sûr d'une citation du livre). On apprécie aussi quand un candidat, plutôt que de parler de l'enchantement du style de Fénelon, prend en charge un extrait et en montre les beautés.

2. 3. LES RÉFÉRENCES CULTURELLES

Le jury est parfois frappé par l'absence de références chez des candidats qui, au moins dans les conditions de l'oral, apparaissent très démunis dans ce domaine. Beaucoup semblent ignorer par exemple que Beckett a écrit aussi des romans, et une candidate qui avait à traiter le sujet « Voltaire

historien » ne soupçonnait pas l'existence de ses œuvres historiques : sans attendre bien sûr de longs développements sur l'ensemble de l'œuvre des auteurs dont un texte est au programme, le jury est en droit d'escompter chez un candidat un minimum de connaissances sur ces auteurs. Si Baudelaire est souvent évoqué comme modèle de Rimbaud ou au moins, comme source d'influence, les candidats citent toujours les mêmes rares poèmes (« Une Charogne » ou « L'Albatros ») : cette pauvreté de références leur fait tenir des propos sans finesse, sans nuance et sans sens de la complexité.

Une culture biblique minimale a souvent fait défaut aux candidats, pour mieux comprendre tant Voltaire que Fénelon. C'est d'autant plus regrettable qu'une Bible est à disposition dans la salle de préparation. Plus largement, il règne dans l'esprit de nombreux candidats un grand flou conceptuel en matière de religion : on confond « dogme » et « morale » par exemple, ou on invoque des arguments anticléricaux pour justifier l'athéisme.

Il est également nécessaire de penser à « historiciser » les questions (sans quoi on passait à côté de certains enjeux des *Aventures de Télémaque* ou du *Dictionnaire philosophique* notamment).

Enfin, il faut éviter les cuistreries inutiles. Si on ne sait pas dire *captatio benevolentiae*, on s'en dispense ou on use de précautions oratoires, ou bien on parle d'« appel à la sympathie » mais on se dessert à parler de *captatio benevolae*, de l'*oratores*, du *Brut de Vase*, des *trivium*, d'*Absolon*. On évite également d'affirmer que Macrobie est un auteur fictif, et on se garde de confondre « exorde » et « exhortation ». Le candidat a tout intérêt, par conséquent, à préparer en temps voulu son petit stock de termes savants pour bien le maîtriser, et renonce à feindre ce qu'il ne sait pas : une ignorance reconnue, même si parfois elle paraît un peu étonnante (mais elle peut être due à l'émotion engendrée naturellement par l'épreuve), vaut mieux qu'une science mal assise.

2. 4. LES OUTILS TECHNIQUES

Le jury a entendu des candidats intelligents, cultivés, mais qui n'ont pas toujours (ou toujours pas ?) à leur disposition de bons outils. De manière générale, les candidats ne sont pas suffisamment attentifs aux termes d'analyse qu'ils emploient ; il faut davantage de précision et de rigueur, concernant la caractérisation des textes, les genres, les registres, les images.

Il est en effet fondamental de tenir compte de la spécificité générique des œuvres au programme : entendre des leçons sur Beckett sans interrogation sur la dramatique, ou sur Rimbaud sans questionnement sur la métrique, la prosodie... surprend. Plusieurs candidats ont paru ne pas connaître les caractéristiques du sonnet « régulier » et ne pouvaient donc montrer de ce fait en quoi Rimbaud innovait. Pour Beckett, un candidat a maladroitement évoqué un « narrateur omniscient »...

2. 5. L'ÉTUDE LITTÉRAIRE

Le jury a entendu des leçons qui ressemblaient à de vastes explications, à de longs commentaires composés dont les plans étaient indiscernables, des études sans perspective problématique et sans analyse de structure de l'ensemble. Il faut non seulement situer les pages ou les vers confiés à votre sagacité dans l'ouvrage au programme, mais encore énoncer la composition du passage : ce n'est pas forcément une priorité, mais cela doit être abordé dans la première partie. Dans le cas, par exemple, de l'article « Genèse » du *Dictionnaire philosophique*, on peut repérer grâce aux notes comment Voltaire choisit les versets qu'il passe au crible, et comment au fur et à mesure que l'article s'allonge, il accélère son rythme ; mais on ne peut oublier de signaler que l'article commence sur une entrée en matière et se termine sur un commentaire. De plus, comme toute autre leçon, l'étude requiert une problématisation.

Il convient également de lire des morceaux choisis (en indiquant les références des pages), et de les analyser. Trop de performances ont laissé de côté l'analyse technique, stylistique des textes. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une étude *littéraire* : on ne peut donc se contenter d'une analyse de

contenu, purement thématique, mais on doit analyser l'écriture spécifique du passage. Il ne faut pas non plus oublier de mettre en évidence ses enjeux.

2. 6. L'ENTRETIEN (10 mn)

Si l'entretien permet de gagner quelques points, il n'en fait jamais perdre. Il est productif lorsque le contact est établi, c'est-à-dire que le candidat est encore dans la tension de sa démarche mais avec assez de surplomb pour accueillir et intégrer les questions ou les remarques des examinateurs. Ceux-ci apprécient les candidats capables, parfois, de produire non pas une réponse mais une réflexion donnant un nouvel éclairage à leur exposé.

3. REMARQUES SPÉCIFIQUES : LES ŒUVRES

3. 1. CHRÉTIEN DE TROYES, *ÉREC ET ÉNIDE*

3.1.1. Compréhension de la langue et du texte

Le principal problème dont témoignent les candidats est leur niveau nettement insuffisant de compréhension de la langue. En outre, les leçons portant sur l'œuvre médiévale requièrent certes une érudition spécifique, mais pas au prix de l'abandon des règles de bon sens autrement attendues en leçon. Par exemple, on aurait aimé entendre des candidats maîtrisant mieux le détail de la structure narrative du roman (pouvoir raconter rapidement l'histoire ne suffit pas), plus fins dans leur appréciation des personnages (que n'a-t-on entendu sur cette pauvre Énide !) et dans leur maniement de notions telles que l'amour courtois, le merveilleux, souvent réduites à des schématisations caricaturales. Trop de leçons ont accumulé les énoncés approximatifs.

On rappelle qu'il faut citer le texte original et le traduire (ou au moins gloser la citation en la commentant). Mieux vaut **moderniser** intelligemment la prononciation (comme le préconise le jury d'agrégation externe de lettres classiques, pour l'épreuve orale obligatoire de traduction-commentaire extrait de l'œuvre médiévale) que de prononcer de façon aberrante le texte médiéval (certains candidats croient qu'il faut prononcer absolument toutes les lettres, on frôle alors le ridicule, outre le fait que c'est très pénible d'articuler un texte de cette façon). On pourra se contenter d'observer quelques règles simples : le digramme « oi » se prononce [wé] jusqu'au XVIIIe siècle (terminaisons d'indicatif imparfait notamment), le « x » en fin de mot est une graphie substitutive de la terminaison « —us » (donc il ne faut pas le prononcer [ks]). Dans le cas d'un texte versifié, il importe de ne pas dénaturer les vers à la lecture : prononcer les hiatus signalés par les trémas, respecter les rimes. En moyen français, ne pas oublier que de nombreuses consonnes ont une présence purement graphique (consonnes implosives amuïes mais conservées dans la graphie, introduction de consonnes étymologiques ou pseudo-étymologiques) : il ne faut donc pas les prononcer. Ces conseils doivent profiter aux candidats qui travailleront les **Poésies de Charles d'Orléans** mises au programme à la prochaine session.

En ce qui concerne la traduction des exemples, les candidats reprennent presque toujours telle quelle celle qui lui a été fournie pour sa préparation. Dans ces conditions, on comprend que l'attention particulière qu'il faudrait donner au vocabulaire, notamment dans les études littéraires, fasse souvent défaut. Signalons quelques erreurs : la *largesce* habituelle du chevalier, dans le roman courtois, n'est pas reconnue dans *despandre*, au vers 2213. L'apostrophe *vassax* (v. 840) est jugée péjorative. Le motif de la recréance est évoqué sans nuance au vers 5796, alors que le mot *recreant* y a le sens ordinaire de *vaincu au combat*. De même une expression comme *ne fu mervoille* (v. 4817) est glosée dans le sens du merveilleux, alors qu'elle signifie simplement « ce ne fut pas étonnant ». Le mot *lai*, au vers 6136, n'est ni commenté, ni même identifié...

3. 1. 2. Problématique et plan

Les candidats semblent parfois ne pas disposer du recul suffisant envers le sens littéral pour pouvoir faire face à la construction d'une problématique. Ils se lancent alors dans de surprenantes argumentations : Arthur est le « porte-parole » de Chrétien de Troyes ; Chrétien, avec le personnage d'Érec, « forge un héros épique ». Des annonces de troisième partie de plan, notamment, comme celle pompeusement intitulée et sans doute en hommage à Jean Ricardou, « De l'écriture d'une aventure à l'aventure d'une écriture », restent largement programmatiques en raison d'une maîtrise insuffisante du sens littéral de l'œuvre au programme. Le jury souhaiterait que les candidats s'attachent d'abord à connaître leur texte avant de songer à autre chose. Encore une fois, on rappelle ici la nécessité des relevés initiaux, qui permettraient d'éviter des leçons où l'on finit par oublier l'essentiel, comme cette leçon sur « Amour et mariage dans *Érec et Énide* », dans laquelle il n'a été fait mention ni du mariage d'Érec et Énide ni des autres couples mariés ou à marier. Enfin, certains candidats usent de formules sans en connaître le sens, telle cette candidate qui à trois reprises a évoqué la « fin amor », mais a été incapable d'en donner la moindre définition dans l'entretien.

3. 1. 3. Exemples

« *Érec et Énide*, un roman courtois ? » (06/20)

La candidate passe à côté du sujet en traitant davantage de « La courtoisie dans *Érec et Énide* ». Son plan est le suivant :

1. La représentation de la cour et de la chevalerie
2. La courtoisie sentimentale
3. La courtoisie : un projet d'auteur et l'avènement d'une conscience auctoriale.

La pertinence de cette notion de « courtoisie sentimentale » est discutable, et la troisième partie a été escamotée. Surtout, il aurait fallu partir d'une interrogation générique pour aller vers le thématique et l'idéologique, et questionner davantage cette dénomination introduite par l'histoire littéraire, en la mettant au regard des marques par lesquelles Chrétien de Troyes montre qu'il est conscient de créer un genre nouveau.

Étude littéraire : v. 342-1079 (16/20)

La candidate maîtrise parfaitement l'exercice et connaît parfaitement l'œuvre. Elle interroge les problèmes de composition et resitue de façon très juste le passage au sein de l'œuvre comme premier accomplissement contenant aussi les germes de sa remise en cause. Ces analyses d'ensemble sont complétées par des analyses ponctuelles, qui prennent en compte l'écriture octosyllabique, les rimes, le vocabulaire... Si le contexte littéraire n'est pas abordé en détail, la candidate a suffisamment d'aisance pour aborder le problème du conte et de la chanson de geste. On regrette simplement que la métaphore du « miroir », utilisée pour les titres de chaque partie, relève davantage de la coquetterie que d'une réelle nécessité pour éclairer la leçon.

3. 2. FÉNELON, *LES AVENTURES DE TÉLÉMAQUE*

La structure de l'œuvre se prêtait particulièrement au découpage de passages cohérents et suffisamment longs pour des études littéraires : de nombreux candidats ont tiré au sort cet exercice, qui, on l'a dit plus haut, ne doit pas consister en un survol trop général du texte. Ainsi, le livre 7 des *Aventures de Télémaque* a été réduit à un « enchantement du récit » alors que les régimes politiques décrits, et l'utopie de la Bétique, n'ont pas été analysés. L'étude du livre 18 a été parfois malmenée :

pourquoi faire de cette fin une fin mélancolique ? « Parce que la note le dit ». On attend des candidats une réponse un peu plus personnelle et réfléchie. Enfin, penser qu'un jury n'appréciera pas d'entendre écorcher tout au long d'une leçon le nom d'Astarbé.

Exemples

« Les formes de l'amour » (08/20)

Plan proposé :

1. Amour passion
2. Amour de la gloire
3. Amour familial.

Un tel plan révèle l'insuffisance de problématisation du sujet. Le candidat a pu toutefois prouver sa bonne connaissance de l'œuvre, mais il a eu tort de poser en introduction que la doctrine du pur amour n'était pas présente dans le texte alors que l'exposé pointe justement, à plusieurs reprises cette présence de l'amour désintéressé (amour du roi pour ses sujets, amour paternel, etc.). De ce point de vue, le plan suivi ne permettait pas d'approfondir jusqu'au bout la question.

« Les expériences du temps » (15/20)

Plan proposé :

1. Architecture temporelle
2. Temps de l'apprentissage et de la quête
3. L'épreuve du temps à travers l'utopie de Salente.

Cette structure est pertinente, et prend bien en compte les diverses expériences de temps dans l'œuvre, d'autant que le candidat a su ménager une place au hors-temps divin. Toutefois, le jury aurait souhaité entendre souligner davantage la tension entre un temps opaque et un temps porteur de sens, temps à déchiffrer à travers le recul de l'expérience, dans le temps de la lecture.

Étude littéraire du livre IV (09/20)

Le candidat procède à une étude purement thématique du passage, négligeant l'aspect littéraire de l'étude : rien sur la suture avec les livres précédent et suivant, rien sur l'organisation interne (chronotope, progression vers le divin, rapport entre récit-cadre et récit enchâssé). Les portraits (Vénus...), les descriptions (Temple de Vénus, char d'Amphitrite) ne sont pas analysés esthétiquement, stylistiquement. En revanche, l'étude thématique est plus efficace : le problème de l'île de la tentation (Chypre), des épreuves subies par Télémaque (y compris celle de l'abandon), la question du bon et du mauvais usage de la parole sont vus, mais les songes (ceux souhaités par Calypso vs celui vécu par Télémaque), le dialogue avec Hasaël sur l'origine du monde, sur le divin, sont mal commentés.

3. 3. VOLTAIRE, *DICTIONNAIRE PHILOSOPHIQUE*

Nombreux sont les candidats qui ont témoigné de leur difficulté à maîtriser l'œuvre, qui peut sembler rébarbative du fait des connaissances qu'elle réclame en matière d'histoire religieuse. On a été, à cet égard, souvent étonné de ne pas les voir suffisamment explorer les notes. Par ailleurs, le jury a entendu ressasser beaucoup de lieux communs sur « Voltaire défenseur de la tolérance », le *Dictionnaire philosophique* comme « machine à écraser l'infâme », mais aussi des leçons tout à fait honorables.

Signalons quelques erreurs d'approche. Une leçon sur « la place du lecteur dans l'œuvre » doit bien évidemment prendre en compte cette place, mais ne pas oublier « Voltaire lecteur ». Il ne fallait pas non plus réduire, dans une leçon portant sur « Le genre du catéchisme », tous les dialogues de l'œuvre à des catéchismes, ni voir des contes absolument partout, quand on doit traiter de « L'art du conte », mais s'interroger par exemple sur la valeur d'un conte, sur ses qualités argumentatives, sur le sens symbolique de la fiction. Il était regrettable de présenter, dans une leçon sur « Foi et mauvaise foi », ces deux mots ou groupes de mots comme des antonymes. Toutes ces erreurs proviennent d'un manque d'analyse initiale des termes du sujet, menant à des restrictions ou des généralisations abusives.

Certaines études littéraires sur le *Dictionnaire philosophique* peuvent être difficiles. Mais une démarche simple, montrant comment le passage est structuré, comment les thèmes et les problématiques s'articulent, offre de quoi définir, déjà, un cadre et éviter une vaste soupe inconsistante.

Exemples

« Les Juifs » (10/20)

Faisant preuve d'une volonté démonstrative appréciée du jury, une candidate s'est ingéniée à prouver que Voltaire accorde en effet aux Juifs une place de choix dans l'ouvrage, et fait d'eux un motif récurrent presque obsessionnel (1^{re} partie) ; qu'il leur adresse tout une série de reproches (2^e partie) ; mais que cet acharnement est démonstratif et pas plus signifiant et méprisant que le traitement réservé aux Égyptiens, à d'autres hordes ou à des nations sectaires. Il y avait là une véritable thèse, argumentée, qui, même fragilisée par une analyse quantitative, montrait chez la candidate une pensée construite et une logique intéressante. Néanmoins, le plan était disproportionné et difficile à suivre (noyé qu'il était par l'excès de matériaux et beaucoup de désordre) et au bout de 40 mn la leçon n'était pas arrivée à sa conclusion.

« Raison et passion » (15/20)

Cette leçon, en dépit d'un plan insatisfaisant, a reçu une note honorable, encore remontée par l'entretien, la candidate ayant fait preuve tout au long de sa prestation d'une excellente connaissance du texte. La démonstration, progressive, aboutissait à une excellente troisième partie. Son plan était le suivant :

1. Différentes formes prises par la raison dans l'œuvre
2. La passion de la raison chez Voltaire
3. Le triomphe de la raison

Mais la première partie n'aurait pas dû « détacher » la passion de la raison (on l'a dit, ce type de sujet nécessite une problématique articulant les termes cordonnés dans le libellé).

Étude littéraire des articles de la lettre « F » (14/20)

Plan proposé :

1. Une « tranche de dictionnaire » (analyse des formes, genres, titres, énonciations, signatures...)
2. Les « malheurs » liés à la nature humaine dans l'ensemble des articles et leurs remèdes politiques
3. Les « malheurs » liés à l'imposture culturelle et leurs remèdes philosophiques.

4. RIMBAUD, POÉSIES, UNE SAISON EN ENFER

Le jury a déploré le manque fréquent de problématisation dans les leçons sur cet auteur. La question politique, précisément, n'a pas été problématisée et les poèmes ont été lus comme des poèmes de la Commune, ce qui n'est pas aussi évident.

Ceci appelle quelques réflexions sur le vocabulaire que l'on utilise. Il ne faut pas confondre *la* politique et *le* politique, engagement et militantisme. Rimbaud, poète « militant », soit, mais « poète engagé » ? De nombreux plans ont eu pour 3^e partie « Politique et/ou esthétique » (la création d'une poésie révolutionnaire). Or ces termes doivent être pesés avec soin, notamment « révolution ». Les candidats ont lu le mot « cœur » comme un équivalent de « sexe masculin » (suivant Murphy) ; mais alors que devient l'essentielle polysémie du signe poétique ?

Trop peu de candidats ont rendu compte d'une lecture personnelle et des commentaires de seconde main ont été le plus souvent produits, convoquant toujours les mêmes poèmes, quel que soit le sujet de leçon qui avait été donné. *Une Saison en enfer* a été presque complètement mis de côté : les candidats ne savent visiblement pas quoi faire de ce texte, relégué dans le meilleur des cas à une étude de la prose contre la poésie, ce qui est bien évidemment improductif. Or, une entrée par ce texte aurait été souvent féconde. Dans une leçon sur « Poésie et politique », le candidat déclare que Rimbaud utilise la poésie pour parler d'événements politiques et analyse alors « Le Dormeur du val » ou « Les Mains de Jeanne-Marie ». Mais rien n'est alors explicité : aucune analyse n'est donnée de la métonymie, du réseau allégorique qui fait que justement, le poète parle de/à des mains qui sont à la fois celles d'une femme de la commune et ne sont pas uniquement réductibles à cela.

En leçon (comme en explication) on s'étonne de ne pas entendre davantage de remarques formelles sur le vers, la poétique, l'histoire de la poétique, ou les images. De même, certains ouvrages de référence en matière de critique poétique semblent également inconnus à de nombreux candidats.

Exemples

« La satire chez Rimbaud » (14/20)

Le candidat a su délimiter la notion et s'est interrogé sur la définition de la satire comme discours et comme genre (double entrée) : entrée définitionnelle. Puis il a croisé cette double entrée avec une interrogation sur les cibles de la satire et les modalités et sens de la satire (enjeux de la satire et les effets sur le destinataire) : entrée discursive et fonctionnelle. Enfin, il a proposé une problématique littéraire : la satire comme destruction (fonction) et comme création littéraire et poétique indissociable chez Rimbaud – entrée littéraire. Il a su ensuite proposer un plan simple en 2 temps et a su illustrer avec précision les 2 axes :

1. Objets du discours satirique

1. 1. Le pouvoir et les mœurs publics
1. 2. Napoléon III
- 1.3. La religion chrétienne

2. Satire littéraire

- 2.1. Archaïsme et néologisme
2. 2. Fantaisie
2. 3. Une poésie moderne de forme particulière.

« Religion et pouvoir chez Rimbaud » (18/20)

Le candidat a fait valoir une approche fine qui entremêle deux notions, l'éloge de la rébellion (1) et la bohème poétique (2). Il a su sortir du thématique pour montrer en (1) que cela s'inscrit dans une démarche littéraire et poétique : s'affranchir du pouvoir et de la religion étant la même chose. Ont été alors délimités les deux types de solutions adoptées par Rimbaud :

1. L'éloge de la rébellion
 - 1.1. Ridiculiser les bourgeois, les prêtres, la religion
 - 1.2. Se révolter (la Commune, le rejet de la tyrannie, le rejet de la mère)
2. La bohème poétique
 - 2.1. La revendication homosexuelle, le scatologique
 - 2.2. Abandon de la vieilleries poétique et actualisation du moi.

« Je est un autre » (18/20)

Le jury a apprécié la faculté du candidat à problématiser ce sujet difficile en recourant à des notions abstraites parfaitement maîtrisées. C'est aussi la clarté d'une démonstration progressive, illustrée par des exemples pertinents et rapidement analysés, qui l'a séduit. Le candidat a su inscrire la poésie de Rimbaud dans l'histoire littéraire en montrant en amont la remise en cause du lyrisme et en aval son influence sur les Surréalistes et sur les écrivains du monologue intérieur, sans toutefois plaquer des connaissances.

5. BECKETT, *EN ATTENDANT GODOT*, *OH LES BEAUX JOURS*

Les membres du jury concernés se sont étonnés du petit nombre d'exposés mettant en œuvre des connaissances techniques suffisantes, ou ayant trait à l'histoire du théâtre et à la dramaturgie. Les enjeux dramatiques et dramaturgiques des pièces sont trop rarement analysés.

Les références fondatrices semblent, tout d'abord, faire cruellement défaut à la majorité des candidats : ainsi, très peu utilisent Aristote, alors que *la Poétique*, servant de repoussoir à Beckett, aurait été à même de leur fournir une efficace grille de lecture. De même, une candidate n'a pas pu définir la notion de *catharsis*, pour répondre à la question de savoir s'il existait une *catharsis* comique. Ayant à parler des « spectateurs face aux œuvres de Beckett », un autre candidat a fondé son développement sur ses impressions de lecture sans jamais réfléchir en termes dramaturgiques. Certains semblent d'ailleurs n'avoir jamais vu de représentation : ils se contentent d'étudier un *texte* et non une *pièce* de théâtre, s'inscrivant dans une tradition. Faut-il rappeler que le théâtre est d'abord une scène, un lieu ?

Encore une fois, il faut commencer par se pencher avec rigueur sur les termes du sujet : une candidate, pour traiter du « comique dans les pièces de Beckett », a continuellement substitué « jeu » à « comique », ne citant aucun exemple comique, et préférant faire dériver ce sujet du côté de l'incommunicable, de la métathéâtralité, du *Dasein* et de la métaphysique. Or, un autre défaut, tout aussi préjudiciable, est l'utilisation de notions mal maîtrisées. Un candidat qui commence son introduction en expliquant que le *Dasein* est à la fois structurant sur le plan dramatique et sur le plan ontologique dans les pièces de Beckett au programme, puis parle d'un tout autre sujet au cours de la leçon, se trouve inévitablement exposé lors de l'entretien à une question sur la notion de *Dasein*, et il avoue alors « avoir voulu rappeler une citation », mais ne pas savoir ce dont il s'agit. Il est donc très imprudent de faire référence à des notions, des concepts, des termes philosophiques, si on ne les maîtrise pas.

Exemples

« L'univers sonore des deux pièces » (07/20)

Faute d'un relevé et d'un classement initial des différents sons (que la brièveté des deux pièces rend tout à fait possibles), la candidate oublie certains bruits importants (les bruits du corps notamment) et présente une leçon qui plaque quelques poncifs sur le théâtre de Beckett : la mise en scène d'une parole au référent perdu, la rupture du langage avec une représentation traditionnelle. Certains sons (la sonnerie par exemple dans *Oh les beaux jours*) font l'objet d'un traitement réducteur

(limité pour le cas de la sonnerie à un emploi métathéâtral). Pourtant, certains aspects évoqués étaient intéressants (sur le cri notamment qui montrait l'intrusion tragique de l'Histoire) mais l'ensemble donnait l'impression d'un survol. D'ailleurs le hors-scène n'a jamais fait l'objet d'un questionnement alors que de nombreux bruits provenaient précisément des coulisses, comme l'a noté la candidate sans approfondir.

« Parole et silence chez Beckett » (12/20)

Si l'œuvre est bien connue du candidat, adepte d'une démarche méthodique, on regrette quand même que peu à peu, une dérive se soit opérée, « langage » s'étant substitué à « parole » dans le courant de la seconde partie. Le plan était tout à fait acceptable :

1. Dérèglements
2. Dialectique parole/silence
3. Création d'un nouveau langage théâtral.

« La trivialité dans les deux pièces de Beckett » (19/20)

Dans cette excellente leçon, le candidat propose d'abord deux acceptions de la trivialité en rappelant son étymologie (carrefour de trois voies) ; il met alors en tension ces deux sens (banalité/grossièreté) pour montrer dans quelle mesure la trivialité peut définir une esthétique originale. Les trois parties de la leçon présentent une progression très claire et bien articulée : la première partie centrée sur la trivialité de la condition humaine ne se contente pas de passer en revue les dysfonctionnements physiologiques, l'angoisse existentielle ou les élans vitaux manifestés par les personnages ; elle interroge aussi les valeurs philosophiques qui sous-tendent la promotion du bas corporel. La deuxième partie, consacrée au renouvellement poétique de la langue, s'attache à montrer en quoi la poétique mise en œuvre par Beckett, en dénonçant l'imposture du lyrisme, constitue à la fois un véritable assaut contre le *logos* et une source de création verbale. Le candidat achève son exposé par une troisième partie sur les pratiques de l'écriture dramatique et démontre avec conviction en quoi la trivialité nourrit l'action théâtrale et alimente la réflexion du spectateur ; il revient finalement au premier sens premier de banalité et donne quelques exemples convaincants de cet investissement du texte par les petits riens. L'ensemble est nourri d'exemples très bien lus qui font l'objet d'analyses brèves et ciblées. Le jury a particulièrement apprécié la clarté du discours, la conviction du candidat, son aptitude à communiquer et à problématiser avec simplicité.

Tous les candidats n'auront pas 19/20 à l'épreuve l'an prochain, évidemment, mais le jury appréciera toujours une lecture claire et méthodique de l'œuvre, une réelle prise en compte de la question posée. Ceux qui régurgitent un cours appris, sans connaître vraiment les notions qu'ils brassent, ont peu de chances d'intéresser un jury et, au-delà, des élèves. Mais d'autres candidats parviennent, dans les conditions si particulières qui sont celles du concours, à exprimer leur intelligence des textes, leur goût pour la littérature : on ne peut que s'en réjouir, et les en féliciter.

Anne DEFRANCE
Maître de conférences
Université Michel de Montaigne Bordeaux-3

RAPPORT SUR LA LEÇON OU ÉTUDE FILMIQUE PORTANT SUR *CASQUE D'OR*

Le film au programme cette année était *Casque d'Or* (Jacques Becker, 1952), mis à la disposition des candidats en salle de préparation (et de passage) sous la forme d'un DVD. Dans cette même salle, ils pouvaient cette année consulter *200 mots-clés de la théorie du cinéma* (André Gardies et Jean Bessalel, Éditions du Cerf, collection 7ème Art, 1992), le *Dictionnaire théorique et critique du cinéma* (Jacques Aumont et Michel Marie, Nathan, collection « Analyse / théorie », 2001) ainsi que le *Dictionnaire du cinéma* (Jean-Loup Passek, Larousse, 2001).

Attirons l'attention sur le fait que les deux premiers volumes cités peuvent être très utiles aux candidats dans le temps de leur préparation, mais en amont également dans le cours de l'année : publiés par les pionniers des études cinématographiques dans l'université française, ces ouvrages sont très accessibles aux littéraires, fournissent des éléments de définition très clairs, mais également des points d'appui très précieux pour problématiser un certain nombre de questions (posées avec méthode ; au hasard : l'énonciation, l'espace, le plan, le traitement du temps, etc.). Ces ouvrages ne peuvent évidemment se substituer à la réflexion personnelle sur le film, mais peuvent contribuer à en assainir les bases.

1. TYPES DE SUJET – RÉSULTATS

Les sujets de leçon ou étude filmique (étude d'un extrait correspondant à l'étude littéraire) s'apparentent aux sujets proposés en littérature — à cette différence que, compte tenu de la formation initiale des candidats, la technicisation des questions est fortement limitée (aucun sujet ne portait directement sur le montage, les cadrages, les mouvements de caméra, etc.).

On peut classer formellement les types de sujet en quatre catégories, dont voici une sélection représentative de la logique du jury :

un thème (unique ou couplé) :

- Les femmes dans *Casque d'Or*.
- Couples et groupes dans *Casque d'Or*.
- Usages de la parole dans *Casque d'Or*.
- Être ensemble dans *Casque d'Or*.
- L'univers sonore.
- Les personnages secondaires dans *Casque d'Or*.
- Le temps dans *Casque d'Or*.

un motif spécifique du film :

- *Casque d'Or* : L'Ange Gabriel.
- *Casque d'Or* : le temps des cerises.
- La belle époque.
- Ville et campagne dans *Casque d'Or*.
- Échanges et transactions dans *Casque d'Or*.
- Loi et hors-la-loi dans *Casque d'Or*.

une question :

- *Casque d'Or* : un mélodrame ?
- *Casque d'Or* : une tragédie ?
- *Casque d'Or* : un film réaliste ?
- Marie : femme objet ?

une citation :

- « Ils savent danser, les charpentiers ? » la tragédie dans *Casque d'Or*
- *Casque d'Or* : « ça colle bien, vous deux ! »
- *Casque d'Or* : « J'danse pas ! »

Les études filmiques ont porté sur des segments légèrement inférieurs à 10 minutes ; en voici quelques exemples :

- L'ouverture du récit (9' 30")
- L'épisode de Joinville (48' 40" à 56' 37").
- La fin du récit (depuis « le temps des cerises » 1 h 26' 56" à 1 h 33' 04")

Sur 40 prestations, les notes s'échelonnent de 03/20 à 18/20, pour une moyenne de l'épreuve établie à 09,1/20. 16 candidats sur 40 ont obtenu une note égale ou supérieure à 10/20. À considérer la répartition des notes, on constate un premier pôle de concentration juste en dessous de la moyenne (20 résultats sont compris entre 06 inclus et 09 inclus), et un deuxième pôle un peu moins net entre 10/20 et 13/20 (14 résultats dans cette tranche). Cette distribution fait apparaître qu'un grand nombre de candidats demeure insuffisamment préparé à l'exercice, et que les prestations jugées supérieures à la moyenne « plafonnent » rapidement (2 notes seulement supérieures à 13/20).

2. OBSERVATIONS SUR LES PRESTATIONS DES CANDIDATS

2. 1. LES QUALITÉS D'UNE LEÇON RÉUSSIE

D'une manière générale, les leçons les plus appréciées par les examinateurs sont celles qui marquent la volonté d'assumer une position de spectateur, et de risquer une approche – non pas nécessairement prodigieusement originale – mais personnelle de la question posée, et rigoureusement ancrée dans l'œuvre : le but du jeu n'est jamais de rétablir en quarante minutes l'image d'un cinéaste telle qu'elle s'est imposée dans notre culture ; ce n'est donc pas non plus de présenter un montage de fragments de cours ou de banalités attestées. En général, les prestations réussies présentaient les qualités suivantes :

La capacité de problématiser le sujet proposé (y compris pour l'étude filmique), selon les cas :

- faire signifier les notions portées par la formule (et les effets d'opposition, d'ambivalence, de double sens, etc.)
- tester l'application de ces notions au film au programme (pour faire apparaître comment se pose telle ou telle question spécialement dans ce film)
- présenter le plan le mieux adapté à la problématique : il faut préférer des axes d'étude qui particularisent l'approche du film dans la perspective du sujet, plutôt que des entrées préfabriquées (du type : I. 1. L'espace ; I. 2. Les personnages) qui donnent au candidat un sentiment

bien illusoire de sécurité, car elles ne permettent pas d'approfondir l'étude du film, mais seulement de réciter quelques vérités inertes, qui n'intéressent personne tant qu'elles ne sont pas reconsidérées en fonction du raisonnement que l'on cherche à développer (il faut donc choisir des entrées plus prédicatives, donnant une direction d'interprétation — du type I. 1. Le cloisonnement de l'espace ; I. 2. Les processus d'assignation des personnages).

La volonté de faire des images le matériau de construction de la réflexion (et non un simple habillage du propos) : il faut se souvenir que la pensée du film est faite d'images et de son, et non pas d'idées plus ou moins nettement formulées par les personnages (qui parlent assez peu, d'ailleurs), par l'auteur, ou par la critique.

L'effort d'utiliser la question posée, non pour organiser les connaissances dont on dispose préalablement, mais au contraire pour approfondir et nuancer la compréhension que l'on pouvait avoir du film — l'extraction d'une notion, d'un thème, ou d'une question pour en faire un sujet de leçon n'a qu'un intérêt : modifier l'angle et l'intensité de l'éclairage porté sur l'œuvre.

La fluidité de l'exposé, parfois fortement perturbée par l'utilisation du lecteur de DVD : rappelons que, pour la leçon portant sur le film, la commission rejoint le candidat dans sa salle de préparation pour écouter son exposé, ce qui signifie qu'il ou elle dispose de 6 heures pour s'habituer au matériel vidéo ; il peut d'ailleurs bénéficier d'une assistance technique en cas de problème.

2. 2. LES DÉFAUTS LE PLUS SOUVENT SIGNALÉS PAR LES EXAMINATEURS – ET COMMENT Y PORTER REMÈDE

Il faut sans doute commencer par les maladresses de présentation qui finissent par affecter gravement le contenu de l'exposé. On sait que l'inquiétude afférente au concours se concentre volontiers sur des problèmes matériels, et en particulier la manipulation de la télécommande du lecteur de DVD : d'un modèle très courant et privée d'intentions, elle est souvent perçue comme récalcitrante ou mal intentionnée. Certains candidats renoncent à montrer les extraits qu'ils avaient préparés, de sorte que la démonstration se développe intégralement sans la moindre citation, perdant ainsi toute force argumentative (imagine-t-on une leçon sur Rimbaud sans une syllabe de lecture ?). Concrètement, il faut que les candidats se soient exercés à manipuler une télécommande de lecteur DVD pendant l'année, afin de maîtriser les opérations élémentaires permettant de circuler commodément dans l'œuvre et de trouver rapidement les passages souhaités (lecture, avance rapide, arrêt sur image, changement de « chapitre »). Ensuite, les six heures de préparation doivent permettre au candidat de contrôler son stress dans la mesure où il utilise toute la journée le matériel qu'il utilisera devant les examinateurs.

Dans le même ordre de considérations pratiques, les citations d'images sont trop souvent gaspillées : certains candidats montrent une suite de plans sans prévenir l'auditoire de ce qu'il faut y observer (au risque de disperser l'attention), d'autres parlent en même temps que les personnages (de sorte qu'on ne sait pas bien qui écouter), d'autres encore décrivent ce qui se passe à l'écran (au moment où Marie s'assoit sur une table, dire que « Marie s'assoit sur la table » n'est pas d'un grand intérêt). Au même titre qu'une citation littéraire, il faut optimiser l'efficacité argumentative des citations audio-visuelles en préparant la projection des images : il peut s'agir tout simplement de demander à l'auditoire de prêter attention aux raccords dans le mouvement, ou bien à la reconstitution des groupes dans tel ou tel plan. Après le défilement des images, le moment est venu de l'interprétation des phénomènes observés, laquelle doit être rattachée au développement en cours : les remarques sans rapport avec votre projet ou votre propos doivent être abandonnées. Notons que les arrêts sur images peuvent également s'avérer très utiles en cours de projection, pour analyser telle configuration dans le cadre par exemple.

À l'échelle de l'exposé lui-même, on constate que les leçons inachevées sont plus fréquentes en cinéma qu'en littérature. Il faut donc calculer plus soigneusement la répartition des citations

filmiques (en prévoyant des citations subsidiaires, qu'on peut abandonner en cas d' « urgence » sans ruiner pour autant la démonstration) : en effet retrouver, citer puis analyser un passage prend du temps, il faut donc régler l'économie des illustrations au plus juste en pensant que l'on peut parfois s'épargner la citation audio-visuelle : s'il est fastidieux de décrire verbalement les mouvements de caméra d'une scène entière, la description de tel ou tel dispositif peut suffire à expliquer un processus cinématographique.

Le second ensemble des remarques que l'on peut faire n'est pas sans rapport avec le premier : en effet, la maladresse des références à l'image dénote souvent une grande indifférence au langage cinématographique et à la mise en scène. Autrement dit, le film de Jacques Becker est trop souvent réduit à une trame narrative privée de forme propre, dont les images serviraient d'illustration *accidentellement* : dans de telles dispositions, le candidat peut éventuellement extraire des éléments de réflexion sur la dimension tragique de l'histoire, mais il se met hors de position d'évaluer et d'analyser tout ce qui fait de cette histoire un film – organisation de l'espace, mise en scène, mouvements de caméra, découpage, montage, réglage des mouvements, direction d'acteurs, orchestration des scènes de groupe, utilisation de la musique, traitement des dialogues, etc. Tous ces éléments qui constituent la matière du récit cinématographique sont trop souvent traités comme des données résiduelles, auxquelles on s'oblige à faire allusion sans trop bien savoir qu'en faire – d'où une propension très fâcheuse à la paraphrase.

Pour prendre un exemple concret de réduction des données cinématographiques, l'analyse de la première scène opposant Marie à Leca (leçon : « Marie : femme-objet ? ») s'est vu réduire à la description de la disposition des personnages dans un seul plan : ainsi Marie, assise sur la table, affirmerait-elle son autorité sur Leca assis en contrebas dans un fauteuil. Soit, mais en l'occurrence cette observation élimine un grand nombre de données pour schématiser d'un trait une scène dont l'organicité est indissociable de son développement temporel et spatial. D'abord, le dispositif énonciatif déséquilibre la répartition des savoirs pour construire une forte tension entre champ et hors-champ : le spectateur sait que Roland écoute à leur insu la discussion entre Marie et Leca, laquelle prend rapidement un tour équivoque. D'autre part, l'échange d'objet et de paroles se combine pour réguler les gestes et déplacements des personnages et déterminer l'instabilité des positions érotiques et morales : Marie se saisit sans façon du fameux cran d'arrêt tendu par Leca (elle s'en sert pour couper le fromage, mais finira par le mettre directement dans sa bouche) ; la remarque de Marie sur la coiffure du négociant est suffisamment suggestive pour qu'il hasarde une manœuvre de séduction, en quelque sorte encouragée par le commencement d'une mélodie sentimentale, mais découragée rapidement par un geste de la jeune femme qui garde cependant le sourire ; c'est donc un espace de négociation qui se construit dans le temps de cette scène — décidant moins de « l'autorité de Marie » que de l'extrême subtilité des conduites (qui exhause en l'occurrence le personnage féminin dans cette scène au même niveau d'intelligence des situations et de liberté d'action que son « partenaire »).

Si je m'arrête sur cet exemple, c'est parce qu'il fait ressortir deux défauts majeurs des leçons auxquelles nous avons pu assister : le premier est la difficulté pour les candidats de construire l'interprétation à partir de l'observation des formes – typiquement : on constate le cloisonnement de l'espace d'un côté, on constate des déplacements de personnages de l'autre côté, et enfin l'affranchissement de certaines règles par quelques-uns ; mais ces données ne sont pas mises en relation pour réfléchir sur la mise en œuvre des processus de transgression et leurs conséquences. Le deuxième défaut est l'absence d'attention à la nuance, à l'ambivalence, à l'ambiguïté. Il nous semble que cette lacune pourrait être facilement corrigée si les candidats s'efforçaient d'inverser le rapport qu'ils établissent entre l'image et ses significations comme ses effets (suivant l'idée très toxique que l'œuvre cinématographique est un récit verbal en attente d'application visuelle), car ils se trouveraient obligés de regarder comment l'image se construit et se développe.

Dans une toute autre perspective, qui serait celle de la mise en rapport d'une œuvre avec son environnement, les examinateurs ont pu déplorer l'absence presque totale de connaissance en matière d'histoire du cinéma : lorsqu'ils hasardent des expressions comme « auteur de film », « cinéma d'auteur », ou « tradition de la qualité », les candidats sont très rarement en mesure de leur donner un sens – et moins encore de les mettre en relation avec certaines particularités du cinéma de Jacques Becker, comme le traitement des dialogues par exemple. La pauvreté des références cinématographiques a conduit certains à présenter Jacques Becker comme un cinéaste de la Nouvelle Vague, qu'il leur était d'ailleurs impossible de définir.

Précisons que, compte tenu du parcours des candidats, les examinateurs ne sanctionnent pas spécialement ce type d'erreur formelle ; mais rappelons aussi cette évidence méthodologique : la construction des arrières-plans d'une œuvre permet de mieux comprendre comment celle-ci se profile dans un paysage cinématographique, culturel et historique. Il peut donc s'avérer très utile d'une part de regarder les autres films du réalisateur au programme (pour comprendre comment un film s'inscrit dans un parcours), et d'autre part de consulter les ouvrages critiques consacrés au cinéaste : spécialement, les volumes publiés au cours de l'année sur le film au programme livrent des informations très précieuses concernant les enjeux historiques de l'œuvre replacée dans son contexte – et ouvrent des pistes d'interprétation qu'il peut être intéressant d'explorer.

Jean CLÉDER
Maître de conférences
Université Rennes 2 Haute Bretagne

**EXPLICATION D'UN TEXTE POSTÉRIEUR À 1500
D'UN AUTEUR DE LANGUE FRANÇAISE,
ACCOMPAGNÉE D'UNE INTERROGATION DE
GRAMMAIRE PORTANT SUR LE TEXTE
ET SUIVIE D'UN ENTRETIEN**

EXPLICATION DE TEXTE

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents : il vise, à partir des commentaires et appréciations des membres du jury, à conseiller et à guider les candidats dans leur préparation. Sa lecture permettra donc, nous l'espérons, de s'assurer de la bonne représentation et compréhension de l'épreuve et des attentes du jury.

Il convient également de réaffirmer ici la nécessité de lire les précédents rapports, chacun apportant un éclairage différent et indispensable pour appréhender les multiples aspects et facettes de l'explication de texte. Nous ne redirons pas exactement ce qui a déjà été fort bien dit précédemment, nous ne prétendons ni à l'exhaustivité, ni à l'objectivité absolue, mais au contraire revendiquons un regard particulier sur l'explication de texte, une lecture de l'épreuve qui prend sens dans le réseau des différentes lectures présentées par les rapports antérieurs.

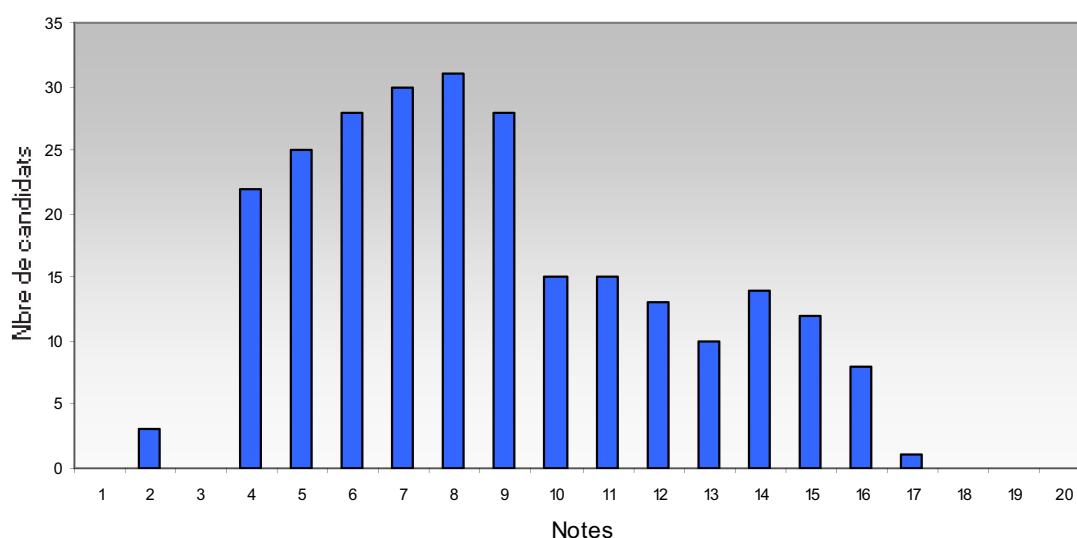
Pour cela, nous nous proposons de revenir sur la session 2010 pour nous accorder sur la définition et les attendus de l'épreuve, répreciser le cadre et la démarche à mettre en œuvre pour réaliser l'explication de texte, rappeler qu'à la singularité de chacun des textes proposés doit correspondre la singularité de votre explication de texte.

1. L'EXPLICATION DE TEXTE DE LA SESSION 2010 : UNE SESSION PARTICULIÈRE ?

Comme pour les sessions précédentes, les œuvres au programme ont été représentées à part égale dans l'épreuve d'explication de texte. Ainsi, sur les 255 candidats admissibles présents :

- 67 ont expliqué un extrait de *Télémaque* de Fénelon
- 67, un extrait du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire
- 59, un extrait d'*Oh les beaux jours* ou d'*En attendant Godot* de Beckett
- 62, un extrait de *Poésies* de Rimbaud.

Les notes obtenues à la session 2010 se répartissent comme suit :



Les notes d'explication de texte, indépendamment de la note de grammaire, s'échelonnent de 02 à 17 pour une moyenne de 8,69. Cette moyenne est supérieure à celle de la session 2009 établie à 8,16 et confirme l'évolution amorcée depuis quelques années quant à la qualité des prestations évaluées.

Les explications sont globalement plus satisfaisantes comparativement à celles des sessions 2006 et 2009, dernières sessions dont nous disposons de données comparables. Le nombre de notes au dessus de 14 a ainsi augmenté, comme a diminué le nombre de notes entre 06 et 07. Le jury apprécie donc des explications de meilleure qualité, qui témoignent d'une connaissance plus précise de l'épreuve et de ses attendus : que les candidats perçoivent ce signe comme une reconnaissance du travail fourni et comme un encouragement à poursuivre cette préparation exigeante.

	de 02 à 05	06 – 07	08 – 09	10 - 13	14 et plus
Ses sion 2006	20,3%	52,2%		27,5%	
Ses sion 2009	19,5%	25,7%	20,3%	24,8%	9,5%
		46%		34,3%	
Ses sion 2010	19,6%	22,7%	23,1%	20,8%	13,7 %
		45,8%		34,5%	

La répartition des notes par auteur s'avère relativement équilibrée, nous pouvons donc mettre un terme aux rumeurs concernant certaines oeuvres ou certains siècles qui seraient discriminants. Il n'existe pas d'auteur « maudit » pour les candidats, les notes satisfaisantes se distribuant équitablement entre les quatre auteurs. Cependant, pour les notes les plus basses, des écarts apparaissent entre les différentes œuvres. La lecture croisée des notes et des commentaires montre que ce n'est pas l'auteur qui est à considérer mais le genre. Ainsi, les candidats semblent plus démunis lorsqu'il s'agit de convoquer les outils d'analyse propres à la poésie et surtout au théâtre, comme l'indiquent ces extraits de commentaire : « analyse qui s'apparente à une traduction du

poème », « aucune référence à la versification », « lecture psychologisante des personnages », « enjeux scéniques oubliés »...

La session 2010 n'est donc pas particulière, elle présente globalement les mêmes caractéristiques que celle des années précédentes¹. Cependant, en dépit d'une préparation des candidats qui semble meilleure, on retrouve encore, dans la définition et la mise en œuvre de l'explication de texte, des malentendus que nous allons tenter de dissiper.

2. L'EXPLICATION DE TEXTE : UNE SITUATION PARADOXALE ?

La situation paradoxale de l'épreuve de l'explication de texte relevée dans tous les précédents rapports doit être considérée avec une attention particulière. Pour un observateur des classes et des pratiques d'enseignement, cette situation est moins paradoxale qu'il n'y paraît. Les analyses des textes pratiquées dans les collèges et les lycées recouvrent presque autant de réalités que d'enseignants ; les qualités et les défauts que le jury note sont également observables en classe. Ce que le jury considère comme un exercice canonique partagé par une communauté de professeurs ne l'est pas : problèmes de définition, de représentation, de maîtrise de l'exercice. Par ailleurs, la situation du professeur dans sa classe et celle du candidat dans une salle de concours peuvent sans doute avoir en commun le texte, mais en aucun cas la posture, le positionnement, la démarche, le destinataire, les objectifs... Citons ici un extrait éclairant du rapport 2005 : « Sans doute l'explication attendue à l'agrégation n'est-elle pas la simple reprise de l'exercice mené en classe, puisque l'oral présente une lecture à un jury et ne connaît donc pas les tâtonnements d'élèves en recherche, et qu'il suppose un savoir et une terminologie considérablement plus construits. » Le même rapport notait également qu'au-delà de cette différence de situation, c'était le statut même de l'explication qui était méconnu, le désaccord ou « malentendu »² sur ce que signifie « explication ».

Il s'avère donc nécessaire de rappeler que le terme « explication » désignait à l'origine le geste consistant à dérouler une étoffe, à la déplier pour montrer l'intégralité de son motif, à la mettre à plat pour en découvrir les fils de trame et de chaîne, le sens et le relief, à en faire observer la matière et le grain, et bien sûr à en faire miroiter la beauté et la richesse. L'explication de texte relève donc de la même opération : il s'agit de *déplier* le texte pour en *montrer clairement les « sens »* et *la valeur*. Le mot « sens » signifie ici le mouvement du texte, de son point de départ à son point d'arrivée, le dire du texte et ce qu'il faut, en surface et en profondeur, en *comprendre*, mais aussi le perçu, l'entendu et le ressenti. Le geste de l'explication est alors ce déploiement du texte, sa mise en valeur, à destination d'un tiers avec lequel je *communique*.

Un candidat, dont la prestation a obtenu la note de 16/20, a ainsi su construire l'explication du poème « Le Châtiment de Tartufe » en croisant trois interprétations avec les trois mouvements du texte (le quatrain de la dissimulation, le quatrain de l'irruption du méchant, les tercets du châtiment), dégager le sens et mettre en cohérence « le dessus » et « les dessous du texte », avec en perspective l'intertexte de Molière, le contexte politique du Second Empire et de Napoléon III, des interdits sur la sexualité et la religion. Une explication d'un extrait du livre XVII de *Télémaque*, notée 17/20, a également été remarquée par la capacité du candidat à mettre en perspective les éléments du texte entre eux, à montrer les points stylistiques dans le fil du texte, à faire entendre le phrasé et la subtilité de la prose fénelonienne.

¹ Nous vous renvoyons au rapport 2009 pour les commentaires et la caractérisation des prestations selon la note.

² Cf. rapport 2004.

L'explication de texte, telle que nous venons de la définir, se base sur une triade herméneutique qui articule « comprendre – expliquer – interpréter ». Interrogeons-nous maintenant sur chacun de ces termes et les interactions mises en jeu.

3. QUE RECOUVRE LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE ?

Pour Paul Ricœur³, la compréhension naît de la tension entre l'horizon du texte et l'horizon du lecteur, elle est ce processus d'actualisation entre le présent (je lis, j'investis le texte) et le passé (je reconnais, je *comprends* le texte avec ce que j'ai appris et ce que je suis). Comprendre un texte, c'est donc reconnaître dans le texte une partie constitutive de soi, *saisir* un texte serait un parcours de reconnaissance, un va et vient entre le lecteur et le texte.

Les implications de cette conception sont éclairantes :

- je comprends un texte car je reconnais notamment dans ce texte les savoirs lexicaux, littéraires, historiques, politiques, religieux que je me suis appropriés ;

- je comprends un texte car je reconnais un principe d'écriture, une organisation textuelle, discursive, un code générique pour lesquels je peux convoquer une lecture particulière et des outils d'analyse appropriés.

A contrario, un texte non compris ou mal interprété pourrait résulter :

- d'une absence ou insuffisance de connaissances contextuelles, textuelles, intertextuelles, cotextuelles ;

- d'une non prise en compte de la nature du texte ou/et d'une méconnaissance des outils de lecture appropriés ;

- d'une mauvaise mobilisation ou utilisation de ces outils d'analyse.

La métaphore de la vue à laquelle recourt le jury pour caractériser une prestation confirme effectivement cette théorie de la compréhension : « n'a pas vu », « lecture myope », « lecture aveugle », « a bien perçu », « a su reconnaître », « a vu les enjeux essentiels », « acuité du regard »... Nous sommes bien ici dans une démarche de re-connaissance, d'actualisation du texte par le candidat, les erreurs d'optique ou les illusions révélant un regard peu averti.

Comprendre un texte nécessite de se placer du point de vue de la réception mais aussi de la production. Les rapports des sessions 2008 et 2003 ont insisté sur cette nécessité : « [...] se placer non pas du seul point de vue de ce que l'on appelle couramment l'esthétique de la réception, mais du point de vue du créateur et des choix opérés par rapport à la tradition ou à l'usage. » ; « Les conditions de production comprennent l'histoire littéraire, l'historicité des genres et des formes, l'intertextualité. »

La lecture d'*En attendant Godot* comme relevant du « théâtre concentrationnaire »⁴, la réception des œuvres de Beckett selon Temkine ou Adorno, les recherches de Steve Murphy sur le contexte de production de l'œuvre de Rimbaud constituent des connaissances indispensables. On sait l'influence d'Isabelle Rimbaud et de Paternine Berrichon sur la postérité du poète, on connaît le travail de censure et de réécriture qui a nui à la compréhension des textes ; il convient par conséquent de connaître les travaux les plus récents pour éviter tout malentendu avec et sur les textes.

³ Paul Ricœur, « Qu'est-ce qu'un texte ? Expliquer et Comprendre », in Bubner, Cramer & Wiehl (hrsg.), *Hermeneutik und Dialektik*. Tübingen : Mohr, 1970.

⁴ Hédi Kaddour, « Un théâtre mauvais genre : *En attendant Godot* et *Fin de partie* », article paru dans *Les Temps Modernes*, juin 1999, n° 604.

Nous l'avons dit, le candidat doit convoquer des connaissances et des savoirs pour que s'établissent le dialogue et l'échange entre le lecteur et le texte. L'explication et l'interprétation rendront compte de ce dialogue et chercheront à *vivifier* le texte. L'arc herméneutique est ce mouvement de la compréhension vers l'explication - interprétation.

4. QU'EST-CE QU'EXPLIQUER ET INTERPRÉTER UN TEXTE ?

L'explication et l'interprétation constituent un acte double dans le sens où « nous pouvons, en tant que lecteur, rester dans le suspens du texte, le traiter comme texte sans monde et sans auteur ; alors nous l'expliquons par ses rapports internes, par sa structure. Ou bien nous pouvons lever le suspens du texte, achever le texte en paroles, le restituant à la communication vivante ; alors nous l'interprétons. Ces deux possibilités appartiennent toutes les deux à la lecture et la lecture est la dialectique de ces deux attitudes. »⁵ Nous retrouvons dans cette proposition le jeu entre « sens » et « signification », l'explication relèverait de l'ordre de la clôture et du sens, l'interprétation de l'ouverture et de la signification. Les deux sont bien entendu indissociables.

Toutes les explications de texte qui ont obtenu 15/20 ou plus ont été appréciées en ces termes : « explication subtile et intelligente », « explication fine et sensible du passage », « explication claire et bien construite », « explication pertinente soutenue par une problématique intéressante », « candidate qui ouvre de nombreuses et fécondes pistes de lecture », « très bonne explication à la fois précise et suggestive, équilibrant l'interprétation d'ensemble et l'attention au détail du texte, avançant des hypothèses sans écraser le texte », « explication conduite avec beaucoup de méthode et de finesse », « une exposition ferme, des analyses précises, éclairantes, rendant compte d'une intelligence du texte et d'une solide culture de l'œuvre »... L'explication de texte constitue bien cette dialectique entre un repérage précis et fondé d'éléments de construction et de sens du texte que le candidat relie et vivifie par une parole ouverte et signifiante.

L'explication et l'interprétation seraient unies dans une herméneutique qui pense la lecture comme reprise du sens : « Interpréter, c'est alors se mettre dans le sens indiqué par cette relation d'interprétation supportée par le texte [...] Le dire de l'herméneute est un re-dire, qui réactive le dire du texte. »⁶ Nous sommes ici dans la même perspective que celle d'Umberto Eco lorsqu'il dit : « La lecture des œuvres littéraires nous oblige à un exercice de fidélité et de respect dans la liberté de l'interprétation [...] Les œuvres littéraires nous invitent à la liberté de l'interprétation, parce qu'elles proposent un discours à niveaux de lecture multiples et nous placent face à l'ambiguïté du langage et de la vie. »⁷ Citons également ces propos du rapport 2005 : « C'est dans le lien entre le respect d'un écrit et la richesse du sens à y déceler que se jouent le travail et la valeur de l'explication⁸. »

Le jury a pu considérer certaines interprétations comme abusives lorsque par exemple une candidate a affirmé qu'*En attendant Godot* faisait l'apologie du suicide par pendaison. Ce n'est pas le texte qui est au service de ce que veut dire le candidat mais le candidat qui est au service de ce que dit le texte : le « bon » interprète ne cherche pas par sa réflexion personnelle à se mettre en avant. Rappelons ici l'origine du terme « herméneutique » qui renvoie à Hermès, ce messager, cet intermédiaire cher à Socrate. La candidate qui a su, pour le poème « Les Effarés » de Rimbaud, concilier le rapprochement du texte avec des poèmes de Victor Hugo traitant de la misère des enfants, et son décalage pour le moins radical, nous a fait partager une interprétation évidente une

⁵ Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 188 -189.

⁶ *Ibid.*, p. 200.

⁷ Cf. rapport 2005, Umberto Eco, « Sur quelques fonctions de la littérature », discours prononcé au Festival des écrivains, Mantoue, septembre 2000, texte repris dans *De la littérature*, Grasset 2003, trad. M. Bouzaher, p. 13.

fois donnée. Qu'on relise attentivement les derniers vers pour qu'ils apparaissent alors « sous un jour nouveau ». La bonne interprétation transmet ce qui existe dans l'ombre, nous aide à le distinguer, le fait advenir et nous le fait parvenir.

Par ailleurs, l'explication et l'interprétation interagissent avec la compréhension car c'est en expliquant que l'on comprend mieux le texte et l'échange que l'on a avec lui. Cette dynamique herméneutique peut amener le candidat alors à convoquer et à mobiliser de nouvelles connaissances lors de son explication : c'est une des dimensions essentielles de l'entretien qui peut guider le candidat vers d'autres savoirs pour affiner, approfondir sa compréhension du texte et relancer, par cet échange, l'explication. C'est en ce sens que Paul Ricœur parle de « cercle herméneutique » qui permet la « révélabilité et l'accomplissement circulaire du sens ». En interrogeant le texte, on se fait interroger aussi par lui.

Une candidate qui avait expliqué la dernière scène d'*Oh les beaux jours* a pu ainsi répondre, lors de l'entretien, à une question portant sur une célèbre pièce de théâtre qui finit également par une chanson. Elle a pu mobiliser son savoir sur la pièce de Beaumarchais *Le Mariage de Figaro* ou *La Folle Journée*, lier le titre choisi par Beckett au titre de la pièce de Beaumarchais et déployer un autre sens pour cette dernière scène. « Tout finit par des chansons » a permis alors de mettre à distance et nuancer le tragique de la scène mis en avant, à l'exclusion de tout autre interprétation, lors de l'exposé.

La compréhension du texte, on le voit bien, nécessite des connaissances confortées par une pratique régulière des œuvres au programme auxquelles elles doivent se confronter. Elle met en jeu également la capacité à mobiliser ces connaissances au bon moment et au bon endroit. Rappelons que la compréhension relève de l'échange et du dialogue, qu'elle est donc ouverture à autrui et à d'autres connaissances ou regards.

Ces repères théoriques qu'il faudra compléter et nuancer par la lecture des rapports précédents et à venir nous ont permis de poser un cadre de réflexion dans lequel nous pouvons relire la démarche attendue pour notre épreuve.

5. L'EXPLICATION DE TEXTE : QUELLE EST LA DÉMARCHE ATTENDUE ?

L'épreuve se compose, rappelons-le, de l'explication d'un texte extrait d'une œuvre de littérature française postérieure à 1500 et d'une question de grammaire portant sur le même texte. Le temps de préparation est de trois heures, le temps de passage de cinquante minutes : trente minutes pour l'explication de texte, dix minutes pour la question de grammaire, dix minutes d'entretien avec les membres du jury. L'entretien suit l'ordre de l'exposé choisi par le candidat.

L'explication de texte est un exercice réglé qui suit une organisation connue des candidats :

- une introduction qui situe le texte, en propose une lecture expressive à haute voix, dégage une problématique, met à jour la composition de l'extrait (l'ordre des deux derniers points est interchangeable) ;
- un développement explicatif ;
- une conclusion qui concilie synthèse et ouverture ;
- un entretien.

Avant toute chose, revenons sur ce que Monique Maquaire faisait remarquer des candidats dans son rapport de 2004 : « Trop d'entre eux ont une approche formaliste de l'explication qu'ils abordent comme un rituel, imposé par un dogme dont ils connaîtraient la lettre mais ignoreraient le sens. » La démarche de l'explication obéit à une logique de reconnaissance du sens. Ce principe est

premier et se fonde sur le choix de l'extrait et le découpage proposé par le jury. Il faut donc s'interroger sur la raison d'être de ce texte particulier à expliquer à l'épreuve de l'agrégation de lettres modernes.

5.1. L'INTRODUCTION

La situation du passage caractérise l'extrait, c'est-à-dire qu'elle l'envisage et le projette dans une optique explicative : place dans l'architecture du *Dictionnaire philosophique*, étape dans le parcours de *Télémaque*, ancrage chronologique pour *Poésies* ou partie narrative pour *Une saison en Enfer*, situation dans la structure dramatique pour les pièces de Beckett. Les termes de « passage » ou d' « extrait » mettent en évidence un avant et un après du texte dont on ne peut faire l'économie. Dès lors, resituer le passage, ce n'est pas résumer ce qui précède ou raconter ce qui suit, mais précisément donner la valeur de ce lieu textuel. C'est depuis ce lieu du texte qu'il est possible de voir les enjeux.

La lecture du texte est le temps de la parole du texte, le moment où le candidat *interprète*⁹ le passage et le re-vivifie. La voix est alors au service du texte pour qu'il soit *entendu*. Une bonne lecture suppose et témoigne donc de la bonne compréhension du texte tout en éveillant les sens qui seront déployés. La lecture, dans ses valeurs rétrospective et prospective, est ce moment sensible, cette proposition de sens où le candidat se livre. Ce n'est pas un hasard si elle constitue une des grandes attentes du jury et un exercice redouté par les candidats : se joue ici l'horizon d'attente de l'explication.

Le jury a été frappé cette année par la lecture des extraits de théâtre. Certains candidats n'ont pas su distinguer les didascalies qu'il est d'usage de lire et celles que l'on marque seulement par le ton¹⁰. D'autres ont ménagé des pauses entre chaque réplique, lissant ainsi le texte en créant par la lecture des didascalies « un temps » ou « un silence » là où elles n'existaient pas. La conception de *Oh les beaux jours* comme partition qui jouerait des rythmes, des temps et de la musique a été considérée par une seule candidate.

Après la lecture de l'extrait, le candidat peut, selon la logique qui les unit, soit présenter le mouvement du texte, soit la problématique. Du mouvement du texte peut surgir une problématique – la question du caractère ornemental de la description du char d'Amphitrite pour *Télémaque*, le fonctionnement et la progression des répliques pour *En attendant Godot* – ou bien la problématique sera déployée en fonction du sens du texte, comme pour la satire des controverses et contradictions dogmatiques dans l'article « Le catéchisme du curé » de Voltaire. Il n'est pas anodin que le terme « sens » désigne la direction du texte, son mouvement, et ce qu'il faut comprendre. Les marqueurs du texte ou leur absence orientent la compréhension et mènent aux sens. Donner le sens du texte, c'est effectivement dérouler ce tissu pour en saisir toute la dimension, c'est déjà *expliquer*. Un découpage maladroit qui déconstruit la progression du sens révèle une incompréhension globale de ses enjeux.

La problématique est ce qui se joue en termes de production de sens et d'effets. Les éléments de l'introduction amènent la problématique littéraire qui supportera l'échange avec le texte. Elle est cette interrogation posée par le texte et dont la réponse s'élabore au cours d'un va et vient entre le texte et le lecteur. Une candidate a ainsi judicieusement problématisé le début du deuxième acte d'*En attendant Godot* en le percevant comme variation du début du premier acte et en posant la question de son dynamisme. Une autre candidate a situé son explication de « Honte » de Rimbaud dans un

⁹ Cf. rapport 2005 : « Il n'est pas indifférent que le même mot d'« interprétation » désigne la réalisation orale d'un texte et son analyse. »

¹⁰ Cf. rapport 2009 : « Précisons d'abord qu'il existe quatre types de didascalies en italiques : celles qui accompagnent le nom du personnage ; celles (entre parenthèses) qui scandent une réplique ; celles qui constituent des alinéas séparés ; celles qui (souvent en tête d'acte, de scène) décrivent un décor, un jeu de scène, etc. Il est de convention de ne lire que les deux derniers types de didascalies, qui constituent une pause dans le cours des répliques. Les deux autres doivent être rendues dans le ton. »

rapport entre structuration syntaxique et perturbations métriques et rythmiques pour traduire la conscience du sentiment de la honte. Les précédents rapports ont déjà clarifié ce qu'il faut entendre par problématique, nous y renvoyons les candidats qui souhaiteraient approfondir ce point.

5. 2. LE DÉVELOPPEMENT

L'explication linéaire explore le texte sous l'angle de la problématique dégagée, elle suit donc le projet de lecture annoncé en introduction. Une de ses difficultés réside dans la tenue et la cohérence d'une analyse de surface dynamique qu'il faut lier à l'arborescence d'une analyse en profondeur. Cette démonstration qui se veut progressive et cumulative, doit par conséquent éviter l'éparpillement et le pointillisme, le glissement à la surface du texte ou l'ancrage univoque dans le sens. Expliquer un texte, c'est faire entendre cette résonance qui fait vibrer le texte, c'est « percevoir cette poétique de l'écho »¹¹, c'est aussi donner la voix du « littéralement et dans tous les sens » cher à Rimbaud.

L'explication du poème « Rêvé pour l'hiver » a ainsi pris en charge différents niveaux de lecture tels que la transformation du réel, le désir charnel, le voyage et ses aventures en s'interrogeant sur les contraintes thématiques et formelles du sonnet, en convoquant le pré-texte de Victor Hugo « La Coccinelle », en équilibrant l'interprétation de l'ensemble et l'attention au détail, en ouvrant le texte aux interprétations multiples du dernier tercet.

La paraphrase si souvent décriée chaque année est proprement cette « explication à côté »¹² qui serait comme une expression parallèle au texte, une *translation* du dire du texte qui omettrait la spécificité et les caractéristiques de ce dire. L'analyse formaliste quant à elle, décrit la forme sans en donner la signification.

5. 3. LA CONCLUSION

Conclure une explication de texte n'est pas simple. Les contraintes sont nombreuses et les enjeux importants :

- contraintes liées aux trente minutes imposées par le cadre du concours et non par la richesse du texte, ce qui peut se traduire par une précipitation toujours malheureuse ;
- contraintes inhérentes à l'exercice qui fait de la conclusion le pendant de l'introduction et l'envisage donc comme la réponse ou le miroir réfléchi de ce qui a été posé ;
- contraintes discursives où la voix affermie doit avec dynamisme et clarté redire sans répéter, formuler sans formaliser, clore sans verrouiller.

Rappelons que le candidat doit achever les trente minutes de son exposé mais ne peut épuiser la richesse du texte expliqué. Il convient alors de ne pas signaler l'épuisement du sens qui serait le signe fatal d'un texte-dépouille mais au contraire montrer comment les sens du texte qui ont été revivifiés forment des perspectives pour d'autres lectures. La conclusion doit donner envie d'entendre à nouveau le texte.

5. 4. L'ENTRETIEN

L'entretien est la suite logique de l'exposé du candidat. Il prolonge l'échange avec le texte en donnant la parole à un tiers, le jury. Ce moment polyphonique donne l'occasion au candidat de revenir ou d'approfondir certains points, de convoquer d'autres savoirs et d'autres possibles sur le texte¹³. Si

¹¹ Cf. rapport 2008.

¹² Cf. étymologie de « paraphrase ».

¹³ Cf. rapport 2005 : « On rappelle donc ici que l'entretien est au service du candidat, que le questionnement vise à l'aider à revenir sur son propos, afin de l'amender, de le compléter, de l'enrichir, et que les questions ne forment pas des « pièges ». »

le candidat perçoit souvent l'entretien comme une évaluation qui le prendrait en défaut, le jury, quant à lui, cherche à éprouver la capacité du candidat à *échanger*¹⁴.

Nous avons posé le cadre général dans lequel doit s'inscrire toute explication de texte. Il n'en demeure pas moins que le jury attend en fonction du texte proposé et du candidat, une explication particulière et un engagement qui lui est propre.

6. LES ATTENTES DU JURY : UNE EXPLICATION DE TEXTE SINGULIÈRE ?

La singularité réside dans la juste adéquation et l'équilibre entre la particularité du texte et ce que le candidat convoque pour l'expliquer. Au texte à chaque fois différent, par sa nature, sa longueur, sa situation, son genre et sa facture, doit correspondre son explication.

Les défauts majeurs relevés à nouveau cette année ont consisté pour le candidat à plaquer sur le texte une grille de lecture ou à répéter une glose convenue toujours mal taillée pour l'extrait présenté, à proposer un projet de lecture que l'échange avec le texte n'a pas supporté. Le contexte historique, littéraire et culturel de l'oeuvre, l'intertexte, le prétexte, le cotexte doivent être considérés comme des balises, des cartes, des escales et des ancrages pour mener l'explication à bon port et éviter les dérives, écueils et naufrage. En aucun cas, les connaissances ne sauraient constituer des accessoires, aussi brillants soient-ils, que l'on ferait surgir inopinément à côté du texte.

C'est ainsi que le jury a apprécié les explications fondées sur la connaissance de l'ironie et de son fonctionnement dans les articles du *Dictionnaire philosophique* : la théorie de l'ironie comme mention et jeu polyphonique a été convoquée avec pertinence, mais trop rarement encore.

Quelques évidences qu'il faut rappeler : on ne comprend pas, on n'explique pas, on n'interprète pas de façon identique un article, un passage narratif, un poème, un extrait de théâtre ; on ne comprend pas, on n'explique pas, on n'interprète pas de la même manière, un extrait de théâtre du XVII^{ème}, du XVIII^{ème}, du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle... nous pourrions décliner cette évidence selon les différents auteurs d'un même genre (Rimbaud, Baudelaire, Hugo, Verlaine...), selon l'oeuvre (on n'explique pas *Oh les beaux jours* comme *En attendant Godot*), selon la date de l'écriture (cf. les oeuvres de Rimbaud), selon la place de l'extrait dans l'oeuvre... Le candidat doit considérer toutes ces spécificités pour que l'échange avec le texte ne soit pas décalé, anachronique, incongru.

Bon nombre de candidats ont expliqué les dialogues des deux pièces de théâtre de Beckett comme s'il s'agissait de dialogues de roman, et ce, en dépit des didascalies pourtant nombreuses. Le contrat de lecture n'est évidemment pas le même pour ces deux genres. Il faut par exemple considérer la double énonciation, la valeur d'« un temps » pour le lecteur ou le spectateur, l'adéquation ou l'inadéquation entre une parole formulée et le geste vu, le caractère équivoque de la réplique « Et si on le laissait tomber ? » située vers la fin de la représentation... Toutes les contraintes de la mise en scène conditionnent l'écriture théâtrale, le texte doit donc être lu dans ce rapport aux codes du genre. Un candidat a pu ainsi s'interroger judicieusement sur le statut fonctionnel et littéraire de quelques indications scéniques : comment rendre sur scène le jeu de mots « du tac au tic » ? Quelles incidences sur le lecteur ? Quel est le statut réel de cette didascalie ?

Rappelons, le cas est exemplaire, que seul le lecteur connaît le nom d'Estragon, le spectateur, lui, ne connaît que celui de Gogo ; les deux niveaux de lecture sont donc différents, les distinguer est essentiel.

¹⁴ Au sens de Catherine Kerbrat-Orecchioni in *Les interactions verbales*, Armand Colin, 1998, tome 1, p.17 : « Parler, c'est échanger, c'est changer en échangeant ».

Une bonne explication du poème « Le Cœur supplicié » a commencé par une introduction réfléchissant sur le contexte de production du texte et notamment la lettre à Paul Demeny, mais aussi sur les trois titres envisagés. Le terme « cœur » a été ensuite exploité dans ses différents sens et en relation avec les autres poèmes de Rimbaud ; le motif du cœur a été présenté comme métonymie des sentiments, comme cœur lyrique de l'oralité et comme métaphore du sexe masculin. A partir de ces données, le candidat a proposé trois mouvements en accord avec les trois strophes (« le soldat et le navire », « le cœur supplicié », « le cœur volé ») pour dégager la problématique de l'oralité.

Une bonne explication des premières pages d'*En attendant Godot* a été construite selon la démarche générale et la particularité de l'extrait. Le texte a tout d'abord été situé en fonction du point dramatique alors que le lecteur et le spectateur attendent la mise en place de l'intrigue. Les enjeux ont été dégagés en considérant la spécificité théâtrale : est-ce l'acteur ou le personnage qui parle ? L'acteur veut-il partir faute de jeu ou d'intrigue ? Quels sont les marqueurs de la fiction ? Comment le spectateur appréhende-t-il ce temps qui scelle traditionnellement l'entrée dans la fiction alors que tout le place hors fiction, hors sujet, hors théâtre ? Les trois mouvements sont délimités par deux pseudo-événements qui occupent le temps mais constituent des impasses fictionnelles. On établit alors que le spectateur et le lecteur sont malmenés car les codes traditionnels ne sont pas respectés ; les liens entre les mouvements et les enjeux du texte sont précisés. On montre qu'il s'agit d'un passage important car on se questionne sur Godot, celui qui détermine l'action ou la non action si l'on considère le titre de la pièce : l'horizon d'attente du lecteur et du spectateur est en jeu. La problématique qui en découle porte alors sur la tension entre l'attente forte du spectateur et le vide de ce qui se joue et se dit.

Le projet de lecture supporté par le texte articule trois niveaux de lecture : la fiction, le rôle et la caractérisation des personnages – le dialogue à un niveau symbolique et métaphysique – la fonction de la parole au théâtre.

L'année de préparation au concours de l'agrégation est exigeante et éprouvante pour tous les candidats. Le jury a conscience de l'investissement de chacun et des enjeux de la réussite au concours : l'émotion est d'ailleurs grande pour tous ceux qui présentent l'oral. Le présent rapport¹⁵ doit donc être lu dans son intention d'aider à comprendre ce qui est attendu, pour cela, il faut le considérer en complément des rapports précédents et à venir.

Il nous reste à souhaiter aux candidats une année de préparation riche et fructueuse et à terminer notre propos par ce que qui fonde finalement l'explication de texte : le plaisir des œuvres et du texte que la lecture revivifie et fait partager.

Frédéric RAIMBAULT
IA-IPR de lettres

¹⁵ Qu'il me soit permis de remercier chaleureusement tous les membres du jury qui m'ont aidé par leurs contributions à rédiger ce rapport.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE GRAMMAIRE

Ce rapport s'ajoute au corpus des rapports précédents, qu'il prolonge sans les remplacer : leur lecture en effet aidera encore les candidats à se préparer à l'épreuve, par la convergence des conseils et la multiplication des exemples concrets qu'ils fournissent. Il reprend ainsi des remarques et perspectives qui y sont énoncées, en essayant surtout d'explicitier la nature de l'activité grammaticale et des démarches qu'exige et valorise l'épreuve. Il s'appuie pour cela sur les bulletins de sujets, des appréciations des différentes commissions et sur les notes fournies par les examinateurs, que je remercie de leur contribution.

1. L'ÉPREUVE DE GRAMMAIRE ET SES ENJEUX.

1. 1. L'ACTIVITÉ GRAMMATICALE MOBILISÉE PAR L'ÉPREUVE ET SES ENJEUX

Il est important que les candidats se représentent bien l'enjeu de cette épreuve et ce qui y est évalué. Elle correspond à une dimension essentielle de la mission du professeur de français, au collège comme au lycée : celle d'ouvrir ses élèves à une curiosité et une réflexion personnelle, vivante sur les faits de langue, et de leur donner une méthode, des outils opératoires et variés pour comprendre leur fonctionnement dans diverses situations de lecture et d'écriture. Cela demande au professeur des connaissances assurées, rigoureuses mais non figées, mobilisables selon plusieurs perspectives en fonction des situations. Cela demande surtout un intérêt, qui pousse à se documenter, une démarche d'investigation ouverte, rigoureuse mais sans a priori sur les fonctionnements linguistiques.

C'est pourquoi ce que demande l'épreuve, outre une base solide de connaissances sur la langue, nécessaire à tout enseignant de français, c'est avant tout un mode de réflexion et de questionnement sur des fonctionnements langagiers qu'on observe, qui peuvent mettre en question les évidences ou complexifier les savoirs acquis. La prestation attendue ne se réduit donc ni au rappel de notions générales, ni à l'étiquetage et à la taxonomie de formes recensées dans un texte ; elle engage une confrontation entre des occurrences repérées, étudiées de façon précise et des catégories issues d'une analyse a priori de la notion, dans un cadre explicite. C'est bien cette attitude d'investigation, cette souplesse dans l'interprétation que les enseignants ont à transmettre à leurs élèves. C'est pourquoi, même si elles sont spécifiques à une étude du niveau de l'agrégation (notamment dans la réflexion épistémologique et les références théoriques mobilisées), les attitudes et démarches intellectuelles demandées engagent la façon dont l'activité grammaticale peut être mise en œuvre dans les classes, le type de connaissance que les enseignants cherchent à développer chez leurs élèves quand ils font de la grammaire. Les attendus de l'épreuve posent en fait le problème de la nature de l'activité grammaticale et de la représentation que peuvent s'en faire les enseignants.

1 2. LES CONDITIONS DE L'ÉPREUVE

C'est par rapport à ces enjeux qu'on peut comprendre la nature et les conditions de l'épreuve, son déroulement et ses attentes, qu'on aurait tort de considérer seulement comme un protocole rituel. On le rappellera ici pour mémoire.

La question de grammaire porte sur le texte (ou un passage du texte) que le candidat doit étudier en explication de texte. Il dispose d'un temps de trois heures pour préparer son explication de texte et son étude grammaticale, selon l'organisation de son choix. Lors de la passation orale, il choisit l'ordre dans lequel il traitera les deux composantes de l'épreuve, la question de grammaire occupant environ dix minutes sur les quarante minutes d'exposé. L'explication de grammaire donne lieu à une reprise, une appréciation et une note spécifiques.

Les rapports successifs ont explicité le déroulement attendu, maintenant connu de la quasi-totalité des candidats. L'exposé commence par une présentation de la notion, qui la situe dans un ou plusieurs cadres d'analyse, en propose une ou plusieurs définitions, explicite des critères d'identification et les problèmes qu'elle peut poser. Il faut ensuite classer selon des axes explicites les occurrences relevées dans le texte et analyser précisément leur fonctionnement : c'est la réalité du corpus, les traits et problèmes qu'il met en lumière qui doit guider le plan. Cette analyse n'est pas simplement l'attribution d'étiquettes identifiant les formes retenues, mais la mise à l'épreuve des catégories annoncées, par des procédures visant à cerner le fonctionnement de ces formes dans ces occurrences. Certains cas délicats, qui interrogent les catégories et critères annoncés, méritent une investigation spéciale. Au cas où les occurrences sont nombreuses (plus d'une dizaine), on attend du candidat qu'il ne se perde pas dans un relevé exhaustif de formes redondantes, surtout si elles sont canoniques, et qu'il consacre un temps suffisant à s'interroger sur ces cas, en montrant comment il raisonne face à eux. L'entretien qui suit l'exposé a pour fonction de permettre au candidat de revenir sur des approximations ou des erreurs, de préciser ce qu'il entendait par tel ou tel terme ou proposition, de pousser une intuition restée embryonnaire lors de l'exposé. Cette phase est très importante, et le candidat peut se saisir des questions du jury pour corriger des interprétations erronées, découvrir un aspect qu'il n'avait qu'entrevu, justifier une intuition. C'est l'occasion pour lui de montrer son raisonnement grammatical en action, sa capacité de changer de perspective et d'adapter ses critères à une difficulté. Les bulletins d'appréciation mentionnent d'ailleurs très souvent le caractère productif ou improductif de l'entretien, qui a une incidence explicite sur la note.

2. ATTENTES ET APPRÉCIATIONS DU JURY

L'impression générale qui ressort de cette session 2010 est relativement favorable, malgré quelques réserves.

Le jury se félicite que les candidats sachent tous en quoi consiste l'épreuve, en connaissent les phases, occupent le temps imparti (une dizaine de minutes), et s'y investissent sérieusement. Même quand leur prestation n'est pas vraiment réussie, les candidats savent qu'il faut faire une présentation générale, « problématiser », inventorier les occurrences en les classant, examiner des cas problématiques. Il semble que la lecture des rapports soit pratiquée par l'ensemble des candidats, et que cette familiarité avec les attentes de l'épreuve progresse régulièrement. D'autre part, le jury relève que les connaissances sont globalement honorables : visiblement les candidats se préparent, ils ont pour la plupart lu des ouvrages de grammaire ou fait l'effort de suivre des formations, ce qui est méritoire pour des collègues en exercice. Certaines problématiques autrefois méconnues semblent maintenant faire partie de la culture des professeurs de français (les approches énonciatives, dans une certaine mesure pragmatiques). De ce fait, on relève relativement peu de prestations catastrophiques (18 notes égales ou inférieures à 3, 16 égales à 4).

Les membres du jury constate aussi, cependant, qu'assez peu de candidats se sont montrés vraiment brillants (10 notes égales ou supérieures à 17). Même si la plupart des exposés témoignent de connaissances acceptables ou solides, d'un souci de méthode, assez peu nombreux sont ceux qu'il a pu sentir animés d'une réelle curiosité théorique pour les faits de langue, témoignant d'une

attitude de recherche face à leurs fonctionnements concrets dans les textes. Malgré la qualité honorable de l'ensemble, demeure une grande hétérogénéité des prestations, sur le plan des connaissances d'abord, mais surtout sur celui de la démarche, de la posture grammaticale demandée par l'épreuve.

2. 1. LES CONNAISSANCES ATTENDUES ET ÉVALUÉES

Sur le plan des connaissances, les questions posées demeurent dans leur grande majorité très classiques, et pourrait-on dire, prévisibles pour les candidats, comme le montre la liste des sujets proposés. Elles portent pour la plupart sur des notions de base de la morpho-syntaxe et de la syntaxe que les enseignants sont amenés à enseigner couramment dans leurs classes, même si l'analyse des occurrences dans les textes au programme (notamment de Rimbaud ou de Beckett) confronte à des difficultés qui montrent la complexité de ces notions apparemment familières. Même les questions impliquant un traitement de type énonciatif ou pragmatique (la modalisation, les types de phrase, l'interrogation par exemple).correspondent le plus souvent à des notions au programme des collèges et des lycées.

Recensement des notions ayant fait l'objet d'une question à la session 2010

Syntaxe : les fonctions dans la phrase

Le sujet (4 fois)

Le complément d'objet (1 fois) ; les COI (1 fois)

L'attribut (9 fois)

Les appositions (1 fois)

Les expansions du nom (5 fois)

Le complément du nom (1 fois)

Les compléments circonstanciels (9 fois)

Les compléments prépositionnels (1 fois) ; Les compléments introduits par de (1 fois)

Les compléments de lieu (2 fois)

L'épithète (1 fois)

Les groupes en position détachée dans la phrase (2 fois)

Morpho-syntaxe : Les classes grammaticales (morphologie et syntaxe)

Les noms (1 fois)

Les syntagmes prépositionnels (2 fois) ; Les groupes prépositionnels en de et à (3 fois)

Le groupe nominal (3 fois)

Les déterminants :

Les déterminants (5 fois) déterminants et absence de déterminant (1 fois)

Le démonstratif (1 fois)

Les articles(3 fois) présence et absence d'articles (1 fois)

Les indéfinis (sauf articles) (1 fois)

L'adjectif, la syntaxe de l'adjectif (13 fois)

Les adverbes (10 fois) es adverbes locatifs et temporels (1 fois)

Les pronoms (5 fois) Les pronoms sujets (2 fois) Les pronoms compléments (1 fois)
Les pronoms personnels (3 fois)
Les pronoms autres que personnels (1 fois)
Les pronoms relatifs (1 fois)
Les prépositions (sauf à et de) (4 fois) ; de et des (2 fois) ; Le morphème de (4 fois)
Le morphème que (9 fois) ; que.. qu', qui et que ; que et qui (3 fois) ; c'est (1 fois)
Les subordonnants (3 fois)
Et mais donc (1 fois) ; et puis mais (1 fois)
L'emploi de tout (1 fois)
Les morphèmes si et s' (1 fois)

Le verbe : morphologie, valeurs temporelles et modales, constructions

Les formes verbales (2 fois)
Les constructions verbales (6 fois) ; les constructions du verbe être (2 fois)
Le verbe être : (1 fois) ; être et avoir (2 fois) ; être et faire (1 fois) ; être avoir et aller (1 fois)
Les voix verbales (1 fois) ; Le passif(1 fois)
L'impersonnel (4 fois)
Verbes pronominaux (1 fois)
l'indicatif (1 fois)
Le subjonctif (2 fois)
Modes non personnels (1 fois); infinitifs et participes (1 fois) ;

Or paradoxalement, comme le signalent différentes commissions d'interrogation, ce sont les sujets relatifs à des notions modales qui semblent poser le plus de difficultés aux candidats, plus que certains sujets apparemment plus difficiles. On constate ainsi des faiblesses surprenantes dans des sujets portant sur les expansions du nom, les valeurs des temps de l'indicatif, les adverbes et les prépositions, la subordination. Les grandes fonctions syntaxiques dans la phrase sont assez souvent traitées de façon approximative ou superficielle : l'épithète, l'attribut, les compléments circonstanciels notamment. Les commissions signalent ainsi des définitions approximatives sur ces notions nodales (la notion de complément, de subordination, d'auxiliaire), et des confusions surprenantes dans l'identification (confusion entre fonction du relatif et fonction de la proposition relative par exemple, entre adverbes et prépositions). Un candidat interrogé sur la fonction sujet se révèle incapable de formuler différents critères d'identification du sujet cités par Riegel. On peut ainsi signaler parmi les notions particulièrement mal assurées, ayant souvent donné lieu à des prestations faibles (relevés ou identifications erronées, flottement des définitions) : les adverbes et les prépositions, les pronoms et leurs fonctions, la syntaxe de l'adjectif, l'impersonnel, les périphrases verbales, les constructions du verbe, la subordination, les relatives. De façon générale, la morphologie ne donne pas lieu à des analyses suffisantes.

Il peut sembler étonnant que des enseignants soient démunis devant des notions qu'ils ont à traiter régulièrement dans leur classe. C'est peut-être l'apparente transparence de ces notions toujours enseignées qui leur donne un statut de naturalité et d'évidence, empêche de voir leur complexité et d'adopter à leur égard une attitude de questionnement et de documentation. On ne peut donc que conseiller aux candidats de se pencher sur ces notions en apparence familières en mettant

systématiquement à l'épreuve leurs connaissances par l'examen de formes attestées, en prenant conscience des perspectives diverses dans lesquelles elles peuvent être examinées et des problèmes que posent leur définition et leur identification.

Dans d'autres cas, mais ils ne sont pas si fréquents, la nature des textes oblige les candidats à se confronter à des problèmes linguistiques qui leur sont moins familiers. La syntaxe de l'oral, pourtant nécessaire pour comprendre le langage théâtral de Beckett, les phrases averbales, les constructions détachées, la parataxe, les présentatifs, les périphrases factitives ou modales, la question de l'ordre des mots ou même la ponctuation, sujets moins attendus bien que fortement induits par les textes au programme, ont pu donner lieu à d'excellentes prestations, mais aussi laisser des candidats démunis et embarrassés. La ponctuation, pourtant si cruciale dans les enseignements, a été traitée deux fois de façon intéressante dans des textes difficiles de Rimbaud, notamment ; mais d'autres prestations montrent qu'elle n'est pas vue comme une question linguistique à part entière : elle donne lieu à des remarques descriptives dispersées, sans vision d'ensemble de ses fonctions et de ses relations avec d'autres unités comme les connecteurs. Cette ouverture des connaissances grammaticales à des fonctionnements qui excèdent les schémas trop restrictifs des grammaires scolaires est aussi une ressource nécessaire pour des enseignants qui veulent faire réfléchir leurs élèves sur la langue telle qu'elle se parle et s'écrit.

Pour les candidats, le premier niveau de mise à jour des connaissances est évidemment de conforter les catégories de base de la grammaire scolaire. C'est un prérequis nécessaire pour éviter des confusions entre classes grammaticales ou entre fonctions qui ont été signalées dès qu'on quitte les emplois canoniques, et éviter d'être enfermé dans des acceptions restrictives, qui limitent un fonctionnement linguistique à quelques cas figés (« l'attribut est toujours introduit par un verbe d'état » par exemple). Il n'est pas admissible qu'un enseignant se contente d'approximations dans les définitions des notions de base (« le pronom remplace un nom », « l'adjectif dépend d'un nom » ; « l'adverbe est outil qui modifie d'autres termes »), ou ne soit en mesure de se référer qu'aux exemples canoniques des grammaires de ses élèves. Certains candidats traitant les déterminants peinent à analyser les cas d'absence de déterminant, ou dans un exposé sur les relatives, découvrent qu'il existe des relatives substantives ou sans antécédent. Il est donc nécessaire, lors de la préparation à l'épreuve, de mettre à l'épreuve les catégories qui ont été révisées avec des fonctionnements attestés et moins canoniques.

Au delà de cet affermissement des critères permettant de distinguer classes grammaticales et fonctions, la connaissance des notions suppose de les situer dans un cadre d'analyse plus large, théorique ou historique, en dégagant sur quels principes et hypothèses elles reposent. Les notions d'expansion du nom, de type de phrase, l'opposition complément de verbe/ complément de phrase ont une histoire, n'ont de sens qu'à l'intérieur d'un cadre d'analyse et répondent dans ce cadre à certains critères ; ils sont à ce titre discutables, et la classification peut rencontrer des obstacles. Ces obstacles peuvent être théoriques : il est important par exemple, pour mettre à distance le classement scolaire des 4 types de phrases, de connaître les objections de linguistes pragmaticiens concernant la phrase négative ou la phrase exclamative, dont ce classement prend mal en compte la spécificité. Les grammaires de référence courantes, comme celles de Riegel, présentent généralement plusieurs perspectives théoriques sur la même notion et les objections possibles aux classements ou aux regroupements ; leur fréquentation régulière peut aider les enseignants à ne pas naturaliser les catégories et typologies dont ils ont l'habitude, et à prendre conscience de la pluralité des plans sur lesquels les notions peuvent être étudiées.

Ces obstacles sont aussi ceux qu'on rencontre quand on se confronte aux occurrences des textes. Chercher à rendre compte sans a priori, par des manipulations, du fonctionnement des groupes compléments circonstanciels montre bien qu'on ne peut se contenter ni du traditionnel listage sémantique (qui regroupe des fonctionnements syntaxiques d'ordre différent), ni de catégorisations

dichotomiques (compléments de phrase / compléments de verbe), et que d'autres critères sont nécessaires pour structurer la variété des relations possibles. L'examen des notions suppose donc de garder une vigilance épistémologique par rapport aux classifications et une conscience de la pluralité des approches possibles. Plusieurs textes au programme, ceux de Rimbaud et Beckett notamment, obligeaient à expliciter la perspective adoptée pour définir la phrase ou la subordination par exemple. Les candidats doivent ainsi s'engager dans des choix explicites pour adopter une définition et des critères d'identification, et pour constituer leur corpus (que va-t-on retenir comme phrases, en fonction des ces définitions possibles ?). Plusieurs commissions signalent la difficulté de certains candidats à produire, pour la notion qu'ils ont à étudier, une définition précise et problématisée, justifiée par le cadre de référence auquel ils s'adossent.

Approfondir sa connaissance de notions familières, c'est aussi s'ouvrir à des aspects de cette notion qu'une approche grammaticale trop routinière peut amener à méconnaître. Des notions strictement morphosyntaxiques peuvent se complexifier à travers leurs implications sur le plan énonciatif, pragmatique ou textuel : ainsi la dimension énonciative et pragmatique de la négation, souvent passée sous silence dans les exposés, ou la question de la place de l'adverbe, qui engage une dimension énonciative, et qui a plupart du temps n'est pas prise en compte par les candidats. Les commissions d'interrogation soulignent que les aspects relatifs à l'ordre des mots sont méconnus de bien des candidats (la place des adjectifs épithètes, par exemple, les constructions clivées, pourtant fréquentes dans certains des textes au programme).

Le recours à un métalangage et à des critères spécialisés est une richesse dans certains cas, mais aussi un piège s'ils sont mal dominés. On n'attend pas des candidats qu'ils soient experts dans une approche grammaticale donnée, qu'ils aient mémorisé la perspective et le vocabulaire de Guillaume par exemple pour parler des déterminants. Il est certes bon que des enseignants aient l'idée d'éclairages nouveaux sur des notions qu'ils pensent connaître, qui engagent à dépasser les approximations relevant de l'opinion (du type « le déterminant défini se rapporte à un référent précis »). Si une théorie linguistique « savante » fournit des outils d'investigation adaptés au corpus, des axes opératoires pour unifier des occurrences en apparence éloignées (cf. les exposés sur le morphème *que*) ou pour différencier des formes en apparence proches (des emplois de déterminants définis par exemple), tant mieux : cette maîtrise, si elle n'est pas dogmatique, contribue à l'excellence de certains exposés. Cependant il faut n'utiliser les termes techniques que si on en maîtrise vraiment la signification, et si on est capable de les mobiliser à titre d'outils. Il est arrivé que la mention dans l'exposé de termes renvoyant à des lectures mette le candidat en difficulté. Ainsi une candidate interrogée sur le morphème *que* se réfère à la notion de subduction mais se révèle incapable de l'utiliser dans l'analyse et même de la définir lors de l'entretien. Une autre, interrogée sur l'attribut, construit de façon pertinente son introduction autour de la notion de relation prédicative mais reprend dans son étude des occurrences l'ordre traditionnel des fonctions (attribut du sujet, du complément d'objet, « constructions particulières »), oubliant les occurrences problématiques, et peine à expliciter ce qu'elle entendait par ces termes, pourtant organisateurs de son exposé initial. Une autre, interrogée sur la subordination, pose en introduction l'existence de propositions juxtaposées, coordonnées et subordonnées puis introduit les termes de parataxe et d'hypotaxe, et s'y perd, désignant les cas de subordination sans subordonnant comme des cas de parataxe. Il faut que les candidats soient bien conscients qu'on n'attend pas de leur part une théorie linguistique particulière (il n'y a pas de grammaire officielle, il est erroné de décréter obsolètes certaines approches au nom d'une certitude dogmatique), encore moins un métalangage technique et la mémorisation de contenus savants déconnectés d'un usage personnel par le candidat.

2. 2. DÉMARCHES ET RAISONNEMENTS ATTENDUS ET ÉVALUÉS

Au delà de ses connaissances, l'exposé témoigne en fait de la qualité de la démarche grammaticale du candidat, de son investissement dans le questionnement des faits de langue, de sa rigueur et de son inventivité dans l'analyse. C'est la définition même de ce que c'est que faire de la grammaire qui est en jeu ici.

La présentation initiale de la notion indique comme on l'a vu un recul épistémologique sur les notions et classifications (en mobilisant éventuellement la dimension historique), ainsi que la relation des critères et des définitions à des cadres donnés d'analyse. Il est important de distinguer les différents points d'incidence ou les plans d'analyse concernés (morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique...) : ainsi, pour un exposé sur la phrase, commencer par montrer qu'on peut en fonder une définition selon différents critères : graphique, phonétique, sémantique, syntaxique s'interroger sur les sens que peuvent avoir les termes phrase et proposition. Dans le cas de sujets proposant deux notions à mettre en tension (coordination et subordination, participes et infinitifs, interrogatives et exclamatives), c'est cette relation qu'il faut problématiser, en évitant de juxtaposer deux catalogues. Certains candidats vont jusqu'à montrer, sur la base d'une argumentation précise, que différents points de vue sur cette notion sont possibles, explicitant celui qui leur semble le plus adapté aux problèmes rencontrés dans le corpus. Cette introduction montre le degré d'information du candidat sur les problématiques linguistiques relatives à la notion, mais sa visée est avant tout de dégager clairement les problèmes, les plans d'analyse et les critères qui vont orienter l'étude des occurrences du texte.

Il est donc important que les savoirs théoriques mobilisés dans l'introduction soient sélectionnés et orientés par cette perspective, et d'autre part que le classement s'appuie sur des critères tirés de la définition initiale, que l'analyse mobilise, pour l'étude des cas concrets, les catégories posées dans la présentation théorique. Cette cohérence de la démarche est essentielle. Elle a permis à certains candidats de proposer un développement structuré, unifié autour d'axes forts et explicites, adossés à un cadre d'analyse assumé : ainsi une bonne analyse du morphème *que* s'est développée à partir de la notion de densité sémantique présentée dans l'introduction, qui a ensuite, de façon convaincante et dominée, servi de base au classement et à l'analyse des occurrences.

Mais cette cohérence fait encore défaut à une partie des exposés. Les définitions de départ sont souvent bien stabilisées, posent une problématique juste, informée et qui pourrait être dynamique ; mais il arrive qu'elles restent enclavées dans la partie introductive et soient peu ou mal mobilisées dans l'analyse des occurrences, ce qui amène à penser qu'elles ont été mémorisées mais pas forcément appropriées. Un défaut assez fréquent consiste à développer une introduction longue, qui témoigne des lectures mais est délaissée lors du classement et de l'analyse. Dans quelques cas extrêmes, cet exposé a pris la place d'un examen personnel du corpus (un exposé de plus de quatre minutes sur l'adjectif a ainsi réduit à la portion congrue l'analyse des adjectifs du texte). Il arrive que le classement et l'analyse des occurrences aient recours à des critères autres que ceux exposés dans l'introduction : se développe ainsi un hiatus entre une introduction mentionnant des critères et un métalangage théoriques en référence à des problématiques avancées sur la notion étudiée, et d'autre part une analyse qui reprend des catégories traditionnelles de la grammaire scolaire, voire des distinctions intuitives de sens commun. Ainsi plusieurs candidats interrogés sur les valeurs des temps verbaux développent une introduction relativement complète et informée sur les valeurs aspectuelles, mais soit ne parviennent pas à analyser précisément en ces termes différentes occurrences d'imparfait dans leur texte, soit reviennent à des définitions traditionnelles en termes de durée des actions ou à une liste d'emplois (imparfait de description, de répétition, présent d'énonciation, de vérité générale, de narration...) sans se référer à la valeur aspectuelle commune à ces emplois. Dans un exposé sur les adverbes locatifs et temporels, le candidat présente correctement le sujet,

développe un exposé structuré montrant les limites d'une approche sémantique des adverbes, mais curieusement, se perd dans l'analyse des occurrences, recourant à des critères sémantiques mêlés à d'autres types de critères... Ou encore, une candidate devant étudier les articles dans un passage de *Oh les beaux jours* développe une présentation inspirée de Guillaume qui laisse augurer des connaissances linguistiques pointues sur la question posée, et propose des critères de classement pertinents autour des catégories de généralisation, extraction, particularisation, etc... Dans ce cas, le principe de classement s'appuie bien sur l'exposé théorique, mais les critères avancés ne résistent pas à l'analyse des occurrences, leur usage se révèle aléatoire et erroné dans plusieurs des cas examinés.

Un des intérêts de l'épreuve est justement d'obliger les candidats abordant les notions à partir d'une problématique robuste, apparemment claire, à assumer et rendre productif leur embarras quand les occurrences contredisent en partie le cadre de la définition. Les manipulations sont de ce point de vue un moment incontournable pour interroger la validité du parti-pris adopté. On attend du candidat qu'il explicite quelles procédures il mobilise pour opérer ses choix d'identification ou d'interprétation, comment il procède quand il est confronté à des occurrences qui ne trouvent pas la résolution dans les schémas ordinaires de la grammaire scolaire. Dans certains cas, c'est la schématisation initiale qui est trop schématique ou simpliste, et les manipulations opérées sur l'occurrence problématique peuvent amener le candidat à nuancer et problématiser son cadre d'analyse. Ce mouvement réflexif, s'il est explicité dans l'exposé ou l'entretien, est perçu comme un indice de la dynamique du raisonnement. Ainsi un candidat interrogé sur les expansions du nom dans « Larme » de Rimbaud, parti d'une définition scolaire de l'expansion comme facultative et d'une mention assez floue, voire erronée de la notion de classifiant, s'affronte lors de l'entretien, à travers diverses manipulations, à des cas d'expansions complexes où différentes unités linguistiques s'articulent autour d'un noyau nominal selon différentes portées et fonctions sémantiques. Il découvre ainsi le rôle de leur place dans le syntagme, les phénomènes de hiérarchie et d'emboîtement, et réexamine alors la notion de classifiant et le critère de facultativité posés au départ ; malgré les limites des connaissances de départ et certaines erreurs dans l'analyse, l'appréciation du jury valorise « une attitude de recherche vis à vis du texte qui ne contourne pas les difficultés ».

Les appréciations portées sur les prestations par les commissions mentionnent régulièrement de tels mouvements : ainsi un candidat comprend en le pronominalisant par *y* que le groupe *dans nos mains* dans « la victoire sera dans nos mains » est un locatif et non un attribut, que le groupe *aux pieds* dans « Qui foulera aux pieds les droits sacrés » n'est pas déplaçable et revient sur sa première réponse (complément adjoint). Ne pas pouvoir déplacer ou supprimer des compléments circonstanciels conduit à questionner le statut et la place des compléments circonstanciels par rapport au prédicat et à envisager un répertoire de cas et de contraintes bien plus nuancé que la dichotomie avancée au départ. Des manipulations (déplacement, commutation, pronominalisation, extraction...) peuvent aider à discerner des fonctionnements très différents d'unités en apparence équivalentes : ainsi pour examiner les différentes constructions des verbes, l'ordre des expansions dans les groupes nominaux complexes, les différents types de fonctionnements des verbes pronominaux échappant aux catégories scolaires (*s'en tenir à*, *s'apercevoir de*, *s'y attendre*, dont le candidat s'aperçoit en les manipulant qu'ils ne sont pas des réfléchis).

D'autres fois, ce ne sont pas les limites de la catégorisation adoptée qui sont en cause, mais bien la difficulté effective de certaines occurrences, susceptibles de plusieurs analyses et qui excèdent les cadres grammaticaux traditionnels. Les textes de Beckett et de Rimbaud étaient particulièrement stimulants pour susciter une réflexion grammaticale, mais aussi, par là-même, parfois embarrassants. Il n'est pas honteux de montrer qu'on a du mal à analyser une occurrence : si le jury a donné le sujet, c'est précisément parce qu'il peut comporter des cas épineux et qu'il attend du candidat la capacité à identifier des difficultés réelles, à s'interroger sur elles de façon méthodique.

Sur ce point, deux attitudes dommageables sont signalées par les commissions. La première est une attitude d'évitement des cas difficiles, qui ne sont pas reconnus ou insuffisamment traités, au profit d'un recensement scrupuleux, au fil du texte, de toutes les occurrences, même canoniques ou redondantes : on se contente alors de reconnaître ce qui est déjà connu. Certains candidats passent ainsi beaucoup de temps et il faut attendre l'entretien pour qu'on attire leur attention sur celles qui méritaient vraiment attention et qu'ils aient l'occasion de mettre en œuvre un véritable raisonnement grammatical. L'autre attitude est celle de candidats qui, sachant qu'il faut problématiser et examiner des cas limites, sacrifient au rituel et présentent comme problématique une occurrence ne posant pas objectivement problème, mais que simplement ils ne savent pas identifier, ce qui témoigne surtout de leurs propres hésitations. Malgré ces malentendus, il reste que beaucoup de candidats font l'effort de prendre en compte ces occurrences qui résistent, et d'essayer de mener à leur égard une réflexion explicite, plus ou moins méthodique.

L'explicitation de ces procédures n'est cependant pas très fréquente, et caractérise justement les bonnes prestations, celles qui témoignent d'une conscience claire des exigences d'un raisonnement grammatical. Le candidat moyen se limite à la présentation ordonnée des occurrences, suivie ou accompagnée d'une étude surtout descriptive (on nomme les classes de mots et les fonctions). Les candidats qui s'y réfèrent utilisent la plupart du temps les manipulations syntaxiques de façon plutôt parcimonieuse (effacement, déplacement, exceptionnellement la pronominalisation), et de façon toujours timide. C'est pourtant un critère qu'utilisent explicitement les commissions dans leur évaluation des prestations, critère qui par ailleurs est régulièrement repris dans les préconisations sur les activités grammaticales dans la classe.

Examiner les occurrences avec méthode, c'est à la fois être capable de mobiliser différents plans d'analyse pour aborder une notion, et en même temps avoir une conscience claire des distinctions entre ces différents plans (morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique, discursif..) et y recourir sans syncrétisme, en différenciant et en articulant clairement les types d'analyse. Il n'est pas facile de tenir ensemble ces deux exigences, primordiales aussi dans les activités de réflexion sur la langue en classe. On observe des flottements sur les diverses dimensions de l'analyse : ainsi à une question sur la valeur sémantique d'un temps verbal, une candidate répond par des considérations morphologiques. Une autre, interrogée sur la valeur pragmatique des interrogatives dans *En attendant Godot*, se lance dans une analyse des relations entre personnages et de leurs intentions. Dans l'analyse des occurrences, les critères appartenant à différents plans sont souvent mélangés : plan syntaxique et plan sémantique, classe grammaticale et fonction par exemple. Ainsi un candidat interrogé sur les propositions subordonnées distingue subordonnées circonstancielles et conjonctives, une autre dans un sujet portant sur l'interrogation mêle critères linguistiques et catégories de discours (interrogation partielle versus interrogation rhétorique par exemple). Certains candidats semblent être limités par une idée trop peu claire de ce qu'est une analyse morpho-syntaxique ou syntaxique, qui ne soit ni un simple étiquetage, ni l'appel à des notions générales, ni un commentaire intuitif et un peu vague. Déroutés par les sujets où les occurrences peu nombreuses appellent une analyse morpho-syntaxique ou syntaxique précise, ils tentent d'enrichir leur propos par des considérations d'ordre stylistique, le recours à l'intention de l'auteur ou des personnages, ce qui ne répond pas aux attentes de l'épreuve. Les questions portant sur l'ordre des mots (les constructions clivées, la place de l'adjectif épithète ou de l'adverbe, la succession des expansions dans un groupe nominal complexe,) induisent souvent ce genre de dérive, les candidats n'étant pas habitués à les examiner à l'aide de catégories linguistiques et non stylistiques. Il en est de même pour les questions d'ordre sémantique (les différentes valeurs des adjectifs ou les relations entre constituants pour les groupes prépositionnels en *de*, par exemple, les différents types de négation) ou portant sur les valeurs pragmatiques (de la négation ou de l'interrogation), dont les candidats n'identifient pas toujours le territoire, les ressources à mobiliser et les limites.

2. 3. RÉPARTITION DES NOTES ET CRITÈRES DU JURY.

Ces exigences fondent les exigences du jury et l'attribution des notes aux prestations des candidats. On présente ci après la répartition des notes et les critères de leur attribution :

– 16 exposés ont obtenu la note 4 :

Du point de vue des connaissances, ces exposés se caractérisent par une absence de définition et de graves confusions entre notions, des erreurs dans l'identification, même pour des occurrences canoniques relevant des catégories habituelles de la grammaire scolaire (confusion entre relative et conjonctive, entre expansion du nom et complément de l'adjectif), confusions qui peuvent donner lieu à des contresens dommageables pour l'interprétation du texte (confusion entre pour causal et final, par exemple, absence de distinction entre si concessif, d'hypothèse, de condition...). Du point de vue de la démarche, l'exposé ne s'appuyant pas sur un point précis sur la notion, reste aléatoire et au fil du texte, sans classement raisonné des occurrences ou suivant un classement sémantique intuitif (par exemple pour les prépositions ou les compléments du verbe) et se contente d'un étiquetage, non d'une véritable analyse.

– 48 exposés ont obtenu 5 ou 6 :

Ces exposés comportent formellement une présentation et une définition mais mal assurées, approximatives et relevant de l'opinion coutumière (le pronom comme ce qui remplace le nom, l'article défini comme désignant une chose précise...), sans mise en perspective de la notion ou sans références autres que les classifications scolaires. Le relevé est souvent consciencieux, plus ou moins complet mais s'il y a un effort de classement, c'est selon des critères mal explicités, relevant de l'opinion ou fragiles (sur la valeur des temps ou les différents compléments circonstanciels). Des aspects importants mais moins évidents de la notion peuvent être occultés : ainsi la place de l'adverbe ou de l'adjectif, l'absence de déterminant, la partition entre déterminative et explicative dans l'étude des relatives, la distorsion entre type de phrase et sa valeur en tant qu'acte de langage. Le champ d'investigation grammatical est donc restreint (*mais* il peut à l'inverse dériver vers des remarques stylistiques). Du point de vue des démarches, la description se réduit souvent à un étiquetage des classes et des fonctions, sans explicitation des procédures, et se limite aux occurrences canoniques, évitant les problèmes causés par celles qui mettent ce cadre en question. Certaines commissions regrettent l'absence d'acuité dans le repérage des distinctions entre usages des mêmes morphèmes ou des mêmes structures (confusion entre système hypothétique et système comme « si... c'est que », vision trop globale du déterminant défini ou des groupes prépositionnels en de, par exemple)

– 44 exposés ont obtenu des notes de 7 et 8 :

Du point de vue des connaissances, ces exposés mobilisent des connaissances scolaires acceptables malgré des erreurs possibles (qui peuvent être corrigées dans l'entretien), ou des connaissances venues de lectures : cela témoigne d'un fond traditionnel assez solide ou d'un souci de mise à jour. Ces connaissances sont présentées en introduction de façon un peu scolaire et quelquefois mal exploitées dans l'analyse des occurrences, défaut fréquent évoqué précédemment. Elles s'avèrent en effet soit trop figées et restrictives, soit trop récentes et mal dominées pour fonder un classement opératoire adapté au corpus et permettre une analyse correcte et nuancée des occurrences, d'où des flottements face aux formes demandant un raisonnement linguistique plus poussé qu'une simple reconnaissance. Du point de vue de la méthode, même en cas de présentation initiale claire, l'exposé reste essentiellement descriptif et taxonomique, sans mise en perspective des catégories utilisées. Les commissions signalent des décalages entre l'introduction générale et les catégories utilisées pour l'analyse des occurrences. Le relevé est souvent peu hiérarchisé, le classement et l'analyse se réfèrent essentiellement à la grammaire scolaire ; les cas les plus difficiles

lui échappent, d'où des lacunes dans les relevés. Ainsi certains exposés reproduisant la vulgate des types de phrases, sans questionner ni mettre en perspective les catégories proposées et sans distinguer explicitement des plans d'analyse, sont démunis devant des occurrences qui résistent à la classification. Les occurrences problématiques relevées signalent parfois plus des flottements quant à l'identification qu'un questionnement méthodique devant des occurrences difficiles.

– 39 exposés ont obtenu une note de 9 et 10 :

Ces exposés témoignent de connaissances, de traces de lectures plus assurées, produisent une définition et des critères explicites et plus élaborés, mais peuvent encore montrer un décalage entre présentation générale et analyse des occurrences. Le classement et l'analyse ne reprennent pas toujours les catégories exposées en introduction, revenant à des modes d'analyse plus traditionnels ou schématiques, ce qui amène à occulter certains aspects de la notion : par exemple un exposé sur l'adjectif épithète classe les occurrences en épithètes liés et non liés mais ne dit rien dans l'analyse sur la place des épithètes. La démarche est exposée de façon structurée, le relevé et le classement sont plutôt complets et corrects, sans erreur, du moins pour les cas simples, mais souvent fastidieux par souci d'exhaustivité : les remarques et analyses des usages spécifiques ne sont peu mis en valeur, au profit d'une description d'occurrences banales qui se répètent dans l'extrait. Souvent faute d'une vision d'ensemble (des fonctions de la ponctuation, du mécanisme de la subordination) les remarques restent ponctuelles, l'analyse juste mais essentiellement descriptive. Si l'exposé est cohérent mais en ne recourant qu'à un critère (par exemple définir et classer les adverbes et locutions adverbiales selon un critère sémantique), sans expliciter d'autres types de classements, la complexité des usages n'est pas vraiment perçue sauf parfois lors de l'entretien. Les commissions font souvent état dans leurs appréciations d'un retour positif dans l'entretien, qui a permis de corriger des erreurs ou d'affiner des catégorisations.

– 37 exposés ont obtenu 11 ou 12

Une introduction générale présente de façon claire et construite les caractéristiques définitoires de la notion et les différents types de catégorisation, témoignant d'une mise à jour des connaissances. L'exposé est ainsi guidé par une vision d'ensemble (la notion de subordination, de déterminant par exemple) et un cadre d'analyse explicite. De grands axes définitoires permettent un classement ordonné. La présentation s'efforce de prendre en compte une pluralité de critères d'identification (par exemple pour la notion de phrase) et de proposer plusieurs analyses (par exemple pour les types de phrases ou l'attribut). Cependant les candidats n'arrivent pas toujours dans le développement de l'analyse à distinguer et gérer de façon claire ces différents plans. Le relevé et l'examen des occurrences sont quasi exhaustifs, soigneux, corrects, et utilisent bien les données de base. Il peut y avoir quelques oublis, des imprécisions ou de petits flottements dans l'analyse des occurrences, mais ils sont en partie rectifiés dans l'entretien, qui permet un retour sur ses démarches. Les candidats identifient des cas problématiques et tentent d'en proposer une interprétation en montrant comment ils procèdent face à cette difficulté

– 24 exposés ont obtenu 13 ou 14 :

Dans ces exposés, la notion est située clairement dans un cadre d'ensemble et les différentes approches possibles présentées clairement, en synchronie mais aussi en diachronie. Cette introduction témoigne de connaissances solides et informées, d'une vue d'ensemble de la problématique et d'un certain recul sur le plan épistémologique. La présentation est bien hiérarchisée autour d'axes d'étude explicites, qui problématisent la notion. Le relevé et le classement sont organisés autour d'axes problématiques qui reprennent explicitement les questions soulevées en introduction, et ne comportent pas ou peu d'erreurs. La construction du classement peut recourir à des catégorisations scolaires selon les classes grammaticales par exemple, mais aussi mobiliser des catégories d'autres types (les types de détermination par exemple), et plusieurs plans d'analyse

clairement distingués (approche syntaxique et pragmatique, par exemple). L'exposé va d'emblée aux occurrences qui permettent de questionner la notion. Le candidat témoigne d'une attitude de recherche face aux occurrences du texte qui résistent aux classifications simples et de finesse dans l'analyse. Face à elles, il explicite son mode de fonctionnement et recourt explicitement à des manipulations (par exemple pour distinguer les différents compléments du verbe)

– 18 exposés ont obtenu 15 ou 16

Ces exposés se caractérisent par la solidité de leurs connaissances et la capacité de mettre clairement en relation plusieurs types d'analyses, aussi bien dans la présentation initiale de la notion que dans l'analyse des occurrences, notamment des occurrences difficiles. S'ils recourent à un métalangage spécialisé, témoignant de la connaissance d'approches théoriques qui ont pu renouveler l'éclairage de la question par rapport à celles de la grammaire scolaire, ce métalangage est dominé et utilisé avec économie et pertinence. La notion est clairement problématisée, le cadre d'analyse et la démarche de réflexion explicités, les hypothèses et les choix de classement justifiés et mis à l'épreuve des occurrences du texte, à travers des manipulations et des raisonnements présentés explicitement et commentés. Le plan est clair tout en faisant varier les points d'incidence ou les perspectives, sans confusion des plans ou des points de vue. L'analyse des occurrences difficiles témoigne d'un véritable esprit de recherche et d'une méthode claire d'investigation.

2. 4. QUELQUES PRESTATIONS RÉUSSIES.

La présentation de prestations de qualité montre que la réussite n'est pas inaccessible aux candidats conscients de ces exigences et s'étant préparés sérieusement à l'épreuve. Malgré des qualités communes, elles montrent aussi qu'il n'y a pas un plan ou un mode d'approche type, et que les sujets pouvant donner lieu à des prestations riches peuvent être d'ordre très divers.

Une candidate a obtenu 19 dans un exposé sur « La phrase averbale » dans *Oh les beaux jours*, de Beckett (p 21 et 22). Il s'agissait d'une question difficile, qui exigeait de prendre un parti explicite et raisonné. La candidate problématisé la notion et son corpus ; elle décide de partir de la phrase en tant qu'énoncé autonome et d'exclure de son corpus les « sous-phrases » qu'elle définit comme des séquences dépendantes de termes antérieurs ou postérieurs ; pour ce faire, elle cite précisément quelques occurrences exclues. Cela lui permet donc de définir la phrase averbale comme énoncé prédicatif dont le prédicat n'est pas un verbe. Elle envisage trois types de phrases : attributives, locatives, existentielles, dont elle examine les occurrences en les classant parfaitement. La candidate, on le voit, fait des choix forts, explicités, au risque de prendre beaucoup de temps dans l'introduction. Ce déséquilibre, souvent très dommageable, est ici assumé et performant.

Une autre bonne prestation a porté sur les compléments prépositionnels dans « Vénus anadyomène » de Rimbaud et a obtenu 18. Le candidat fait une introduction très précise et claire, en confrontant avec sûreté les positions de plusieurs grammaires. En cohérence avec cette introduction, il développe un exposé structuré et bien problématisé, construit selon les plans d'incidence du complément prépositionnel (de l'adjectif, du nom, du verbe, de la phrase). Les occurrences problématiques ont été analysées avec beaucoup de finesse La conclusion, excellente, fait le point sur la notion et les problèmes qu'elle soulève, à la lumière des cas examinés.

Un candidat a présenté un exposé intéressant sur la syntaxe de la phrase dans les 4 premières strophes de « Michel et Christine » de Rimbaud. L'introduction problématisé clairement la notion de phrase, en proposant plusieurs définitions, les critères qui leur correspondent et les objections possibles, en relation avec les caractéristiques du corpus. La démarche de réflexion est exposée clairement, en justifiant son questionnement et ses hypothèses et en les mettant à l'épreuve, méthodiquement, des occurrences du texte. Les occurrences problématiques sont nombreuses. Le

candidat distingue celles qui questionnent le modèle traditionnel de la phrase, tout en relevant d'une description linguistique reconnue (phrases à présentatif, interjections..) et des usages spécifiques à Rimbaud, plus difficiles à analyser, comme les exclamatives incluses dans d'autres phrases, et s'affronte honnêtement aux difficultés d'interprétation.

D'autres prestations avaient beaucoup d'éléments pour être bonnes, mais les commissions estiment qu'il a manqué un élément pour qu'elles le soient. On en présentera deux contrastées. Ainsi un candidat interrogé sur l'indicatif dans un passage d'*En attendant Godot* propose une introduction qui montre clairement ce qu'il sait sur le sujet : il sait que l'indicatif est un mode personnel et temporel, que c'est le seul mode qui permet de situer le procès dans le présent, le passé ou l'avenir, que plusieurs temps de l'indicatif peuvent avoir une valeur modale. Le relevé des occurrences est satisfaisant et structuré, mais l'analyse ne présente à aucun moment d'interrogation sur l'appellation de *temps* ; or un présent peut renvoyer aussi au futur (je viens demain) ou au passé (je sors de chez X). S'il avait présenté une interrogation explicite sur la notion de mode temporel, l'exposé aurait été tout à fait satisfaisant. D'autres fois, c'est une insécurité persistante dans l'identification et la discrimination des occurrences qui fragilise un exposé qui avait des éléments pour être bon. Ainsi une candidate interrogée sur les participes énonce dans l'introduction de façon convaincante la problématique du participe comme mode verbal proche de l'adjectif (comme l'infinitif est proche du nom), évoque le continuum des formes du participe entre celles qui ont plutôt une valeur verbale et celles qui tendant vers une valeur adjectivale ; elle retient ce critère pour la classification des occurrences relevées dans le texte. Mais plusieurs confusions entachent ce relevé (un participe passé suivi d'un complément d'agent identifié comme adjectif, par exemple), et l'exposé est fragilisé par des flottements d'identification (sur ce qu'est une proposition participiale). Ce décalage entre les deux niveaux d'approche de la notion est peut-être à relier à une forme de préparation à l'épreuve, indéniable, mais insuffisamment orientée par un travail concret sur les occurrences tirées d'un corpus.

Bilan sur les notes :

Nombre de candidats ayant obtenu la note de :

1 : 1	11 : 14
2 : 9	12 : 23
3 : 8	13 : 10
4 : 16	14 : 14
5 : 22	15 : 7
6 : 26	16 : 11
7 : 21	17 : 5
8 : 23	18 : 3
9 : 18	19 : 1
10 : 21	20 : 1

Nombre de candidats ayant obtenu une note inférieure à 7 : 82

Nombre de candidats ayant obtenu une note entre 7 et 10 : 62

Nombre de candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 10 : 110 (dont candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 14 : 42)

Les résultats et la répartition des notes semblent relativement stables d'une année sur l'autre mais montrent une progression régulière au fil des années, notamment dans la diminution des

prestations faibles (notées 5 ou 6) et l'augmentation des prestations honorables ((autour de 12). Les résultats témoignent d'une connaissance de plus précise de l'épreuve et de ses attendus, et d'une préparation des candidats qu'il faut saluer.

3. CONSEILS POUR LA PRÉPARATION

Ainsi les graves déficits de connaissances sur les notions, l'absence totale de méthode sont loin d'être majoritaires. Si une amélioration est envisageable, elle devrait venir surtout d'un progrès dans l'analyse précise d'occurrences attestées dans des textes : il s'agit pour les candidats de se confronter à des cas qui ne relèvent pas d'une simple reconnaissance, mais obligent à un véritable raisonnement grammatical, mettant en œuvre des procédures heuristiques, notamment les manipulations (qui sont également au centre des activités de réflexion sur la langue en classe). Le conseil qu'on peut donner aux candidats est donc qu'ils s'y exercent le plus possible, en essayant d'anticiper les questions qui pourraient être posées sur des extraits de textes au programme, à partir d'un examen attentif de leurs fonctionnements linguistiques. Connaissant les particularités linguistiques des textes et les contraintes de l'épreuve (trouver sur un extrait une dizaine d'occurrences variées et intéressantes d'une même notion), on peut leur recommander de se poser à eux-mêmes des sujets, pour développer cette attention sans a priori que demande l'épreuve. Outre l'attention aux textes, cet exercice conduit aussi à peser les différences entre des formulations, apparemment proches mais qui n'impliquent pas la même perspective d'étude : ainsi l'interrogation, les interrogatives, la modalité interrogative ; la subordination et les propositions subordonnées ; les groupes prépositionnels et les compléments prépositionnels du verbe. Cet examen peut être déroutant, car certains usages des prépositions, de la phrase, de la ponctuation, des temps verbaux, des constructions des verbes dans des textes comme ceux de Rimbaud par exemple peuvent sembler atypiques ou complexes par rapport aux exemples des grammaires (par exemple pour les expansions du nom ou la subordination). Mais c'est l'occasion de chercher des réponses susceptibles d'en rendre compte dans des ouvrages de référence problématisant les notions ou en montrant la pluralité d'approches.

D'autre part, les sujets d'une année sur l'autre montrent une grande stabilité, même si leur fréquence varie en fonction des caractéristiques des textes. La plupart ne sont donc pas imprévisibles pour des candidats, qui ont intérêt à mettre systématiquement à l'épreuve leurs connaissances sur ces points, d'autant qu'ils convergent souvent avec ceux traités en classe avec les élèves. Ce rapport peut orienter cette mise à l'épreuve, en relevant les points mal traités qu'ont signalés les commissions (les adverbes et les prépositions, les périphrases verbales, l'aspect et les modes du verbe, les constructions verbales, les relatives par exemple, et de façon plus générale la morphologie). Un autre point est la nécessaire prise de recul par rapport aux fonctions de base, dont l'habitude de l'enseignement peut masquer la complexité et la diversité d'interprétation : la fonction sujet, les compléments de nom par exemple. Préparer l'épreuve suppose donc de revenir régulièrement, avec curiosité, recul et lucidité épistémologique, ouverture à des approches différentes, sur des notions qu'on croit connaître et qu'on a l'habitude de simplifier pour les élèves. On conseille bien sûr, après confrontation à ses propres connaissances ou ses lacunes, et aux essais d'analyse d'occurrences dans des textes, de recourir à une ou plusieurs grammaires de référence, qui font un point nuancé, diachronique et synchronique, sur le traitement de ces grandes notions et les différentes problématiques à leur sujet : celle de Riegel, Pellat et Rioul, *Grammaire méthodique du français* notamment est un classique, et on renverra aux bibliographies complètes des rapports précédents. On signalera peut-être l'ouvrage de Reichler-Béguelin, *De la phrase aux énoncés : grammaire*

scolaire et descriptions linguistiques, qui a l'intérêt de proposer une réflexion épistémologique stimulante et problématisée sur un certain nombre de notions-clefs et de procédures de la grammaire scolaire et des modélisations qui en sont faites à l'intérieur de diverses approches théoriques, ainsi que de consistantes bibliographies thématiques. On peut signaler aussi l'ouvrage collectif sous la direction de R. Tomassone *Grands Repères culturels pour une langue : le français*, qui propose une série de fiches courtes (avec bibliographie) faisant des points sur un certain nombre de notions de langue et de discours, replacées d'ailleurs dans une perspective plus large (histoire de la langue, questions sociolinguistiques). Ces ouvrages ne remplacent évidemment pas la fréquentation régulière de grammaire de références, citées dans les précédents rapports.

Concernant cette mise à jour des connaissances, on rappellera pour finir ce qui a été dit précédemment dans le rapport : l'épreuve n'évalue pas la mémorisation de propos théoriques, encore moins la restitution d'une terminologie spécialisée. Les candidats ne doivent donc pas diriger leurs efforts dans ce sens : il faut qu'ils se fassent confiance, et si la remise en cause des évidences à travers des lectures est tout à fait nécessaire, qu'ils ne soient pas dépossédés de ce qu'ils savent par l'adoption trop rapide de problématiques ou de vocabulaire qu'ils maîtrisent mal. Le jury n'attend pas une théorie particulière, ni une érudition, encore moins un jargon, mais des connaissances de base claires et solides, et surtout un questionnement curieux, méthodique, ouvert sur les faits de langue, une méthode d'investigation explicite (qui n'empêche pas le recours à l'intuition et au plaisir de résoudre des problèmes par des essais, des mises à l'épreuve de procédures concrètes). Dans cette perspective, qui est celle aussi de l'activité grammaticale à mener en classe avec les élèves, la réussite à l'épreuve n'a rien d'insurmontable et sa préparation est une occasion stimulante de développement personnel et professionnel.

RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R. (1996) : *Grammaire méthodique du français*. PUF.

REICHLER-BEGUELIN M.J. dir. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck Duculot.

TOMASSONE R. dir. (2001) : *Grands Repères culturels pour une langue : le français*, Hachette.

Élisabeth NONNON
Professeur des universités
université d'Artois

COMMENTAIRE D'UN TEXTE DU PROGRAMME DE LITTÉRATURE COMPARÉE

Programme de la session 2009 : « Destinées féminines dans le contexte du naturalisme européen » :

- **Theodor Fontane, *Effi Briest***
- **Thomas Hardy, *Tess d'Urberville***
- **Émile Zola, *Nana***

1. DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE

L'épreuve de commentaire de littérature générale et comparée concerne exclusivement la session d'oral. Toutefois, il est important d'attirer l'attention des candidats sur le fait qu'il semble illusoire, irréfléchi voire dangereux d'attendre les résultats de l'admissibilité pour se préparer sérieusement à cette épreuve. En effet, outre la méthode du commentaire composé et la maîtrise des différentes notions littéraires, une lecture attentive et précise de chacune des œuvres au programme sont exigées par le jury, tout comme une connaissance solide du contexte culturel.

Le temps de préparation de l'épreuve est de deux heures, et le temps de parole est de 20 minutes, suivies d'un entretien d'une dizaine de minutes. Les candidats doivent impérativement respecter le temps imparti et veiller à équilibrer le temps consacré à chaque partie du commentaire : consacrer 15 minutes sur une première partie et 3 sur les suivantes révèle non seulement un défaut dans la gestion du temps de parole, mais aussi un problème d'organisation de l'exercice comme de la réflexion. Inversement, parler une dizaine de minutes est loin d'être satisfaisant. Lorsque le jury signale au candidat qu'il lui reste peu de temps (en général deux ou trois minutes), il ne sert à rien d'accélérer le débit ou, pire, de continuer comme si de rien n'était. En revanche, le jury peut être sensible à la capacité du candidat à synthétiser ses idées, ce qui peut être fait de façon intelligente, convaincante voire magistrale. Lors de l'entretien, le jury pourra ainsi inviter le candidat à revenir sur les points non développés de la fin du commentaire.

Comme tous ceux qui suivent l'ensemble des épreuves orale, cet entretien ne diminue en aucun cas la note attribuée au commentaire. Bien au contraire, il est l'occasion d'évaluer la réactivité du candidat, de revenir sur une imprécision, d'engager un dialogue constructif. Introduite à partir de la session 2009, la possibilité d'interroger également les candidats sur une question transversale portant sur l'ensemble du programme n'est pas non plus un piège, mais l'occasion d'évaluer leur capacité à élaborer les grandes lignes d'une réflexion comparatiste.

Enfin, chacun des trois groupes d'interrogation du jury se compose de trois membres, dont deux seulement sont directement rapporteurs de la prestation du candidat (un rapporteur principal et un rapporteur secondaire), à tour de rôle. Le candidat ne doit donc pas s'étonner si un des membres du jury lit un autre texte que celui qu'il est en train de commenter, ne prend aucune note ou prépare les sujets suivants. Il s'agit du déroulement normal de l'épreuve. Il est néanmoins impératif de s'adresser à l'ensemble du jury.

2. REMARQUES GÉNÉRALES

Les commentaires ont été notés entre 02 et 18 sur 20, pour une moyenne générale de 08,33, soit une progression notable par rapport aux années précédentes, et de plus de 0,5 point par rapport à l'an dernier

La technique du commentaire composé est l'objet de nombreux ouvrages techniques et il ne semble pas opportun de revenir en détail sur cet exercice. Rappelons que le commentaire composé n'est pas une explication de texte linéaire : le plan du commentaire ne doit en aucun cas suivre le plan du texte. Le plan du commentaire découle de l'élaboration d'une problématique, articulée sur l'économie générale du texte. La problématique est le résultat d'une construction intellectuelle et non une accumulation de questions, où la pensée s'éparpille. Le plan n'est pas non plus une répétition de la problématique : il doit se comprendre comme un développement progressif et argumenté, qui se déploie vers l'élaboration de réponses à la problématique posée en introduction. Il faut également éviter un plan où chaque partie est axée sur un personnage différent (du type : I. La mère II. Innstetten III. Effi ou encore I. Angel II. Tess III. Le narrateur). Il s'agit d'une argumentation à élaborer et non de compartiments destinés à rassembler l'analyse des différents éléments du texte. Enfin, on ne saurait trop insister sur l'importance d'un plan construit et clairement articulé : souvent les examinateurs ont été obligés de demander quelles étaient les articulations du développement. Le candidat ne doit pas hésiter à présenter clairement, simplement mais sans mécanisme excessif, les étapes de son plan, parties et sous-parties.

Autre défaut majeur, la paraphrase a encore trop souvent pénalisé les candidats : commenter un texte ne signifie en aucun cas raconter le texte ou le répéter. La paraphrase, même ingénieuse, ne tient jamais lieu d'analyse, et l'agrégation est le concours par excellence où l'on attend des candidats une maîtrise réelle de l'analyse des textes littéraires. Le candidat doit savoir interroger le texte, dans sa structure d'ensemble comme dans ses détails, en se demandant pourquoi l'auteur utilise tel mot plutôt qu'un autre, telle image ou figure de style, etc. Le candidat doit également s'interroger sur la spécificité du texte, et s'assurer que sa problématique et son plan ne sont pas valables pour tout extrait, quel qu'il soit. Trop souvent, le jury a pu entendre une problématique telle que « nous verrons en quelle mesure cet extrait est un épisode charnière dans la destinée de l'héroïne, en rappelant le passé et en annonçant son destin tragique ». Trop souvent, les candidats ont usé et abusé d'une troisième partie consacrée à l'« ambition proleptique », à la « suite du roman en germe », aux « éléments annonciateurs » voire « prophétiques ». Peu opérantes, ces notions montrent un manque de réflexion et une pauvreté d'analyse, dont la répétition au fil des jours ne manque pas de lasser le jury. L'originalité, la finesse et la pertinence de la pensée du candidat font partie des principaux critères d'évaluation.

Le jury met ainsi en garde les candidats sur les dangers du psittacisme : s'il est important de se préparer à l'épreuve en lisant des ouvrages et des articles critiques et en suivant des cours d'agrégation, il ne s'agit en aucun cas de répéter avec plus ou moins de précision un cours ou un corrigé. Le jury n'attend pas une interprétation unique des textes, ni un seul plan de commentaire, mais évalue bien plutôt la cohérence de la réflexion, la pertinence des analyses et l'originalité d'une pensée personnelle.

Il est également indispensable que les candidats aient une connaissance du contexte culturel des œuvres. Dans le cas des trois romans au programme, plusieurs aspects culturels ont fait défaut : à propos de *Tess d'Urberville*, une connaissance minimale de ce qu'est le paganisme (une religion, une philosophie et une théorie de la nature) manquait cruellement ; concernant *Nana*, le décalage entre les proclamations de scientificité d'un Zola et la pratique de son écriture a été trop souvent ignoré, les candidats oubliant combien il était poète et transgressait les préceptes du roman expérimental. Il était important également de proposer, le cas échéant, une analyse des effets de

pictorialité dans les trois romans : l'impressionnisme, en littérature comme en peinture, permettait assez aisément de passer du style à l'esthétique contemporaine. Enfin, il était aussi bienvenu de souligner l'émergence du rôle de l'inconscient dans les textes au programme, au moment où Freud commençait à travailler.

En dernier lieu, étant donné que l'agrégation interne est un concours de promotion de l'Éducation nationale, les qualités pédagogiques des candidats, dont la plupart sont des professeurs en exercice, sont évaluées par le jury : il est important de parler clairement, de façon à la fois posée et dynamique, sans lenteur ni excitation excessives. Il est important de s'adresser directement aux membres du jury, de ne pas rester prisonnier de ses notes, de prendre soin de répondre ouvertement et clairement aux questions de l'entretien, dans une dynamique de discussion et non de confrontation.

3. RETOUR SUR LES ŒUVRES AU PROGRAMME

3. 1. Theodor Fontane, *Effi Briest*

La moyenne des notes est de 08,75, l'éventail va de 04 à 18 sur 20.

Exemples de sujets :

I, p.567-572

IV, p.585-591

VIII, p.613-618

XI, p.641-645

XIII, p.659-663

XXI, p.717-722

XXIII, p.739-744

XXVII, p.771-776

XXXI, p.791-795

XXXIII, p.807-810

XXXVI, p.824-829

Le principal défaut des commentaires sur *Effi Briest* repose sur une lecture psychologisante du roman. Analyser un texte ne consiste pas à imaginer ou reproduire les pensées des personnages romanesques : se demander si Effi n'aurait pas dû se révolter dès ses fiançailles avec Innstetten a aussi peu de sens que d'affirmer que Juliette aurait mieux fait de ne pas s'éprendre de Roméo. De telles lectures ne relèvent pas de l'analyse littéraire et conduisent à des remarques extrêmement superficielles et souvent très contestables et caricaturales.

Outre une compréhension du roman, le jury s'est attaché à évaluer la capacité du candidat à saisir les enjeux symboliques et religieux du roman, à comprendre la satire grinçante de la société, les rapports entre l'esthétique romanesque et l'esthétique théâtrale. Les effets de mise en scène, la théâtralité mais aussi les mises en abyme et les décalages des points de vue (le recours à la lettre, au télégramme, mais aussi à l'entrefilet journalistique) devaient attirer l'attention des candidats bien davantage que les états d'âme des personnages.

Le jury attend que le candidat sache définir des notions tels que le fantastique, le tragique et l'ironie tragique, le pathétique, la satire, la loi morale. Toute notion doit être employée avec précision et à bon escient. Le jury appréciera aussi que le candidat connaisse au moins les grandes lignes de la

littérature européenne, d'autant plus qu'elle entre en résonance avec le roman de Fontane, explicitement ou implicitement (Schiller, Walter Scott, Dickens, Flaubert, entre autres). Des connaissances musicales sont aussi les bienvenues lorsque Fontane y fait allusion : le jury peut au moins exiger du candidat qu'il ait correctement lu les notes de l'apparat critique ! Enfin, le contexte politique, historique et culturel doit être connu du candidat et utilisé avec pertinence.

Très schématiquement, voici deux exemples d'excellents commentaires :

Premier exemple : XXXVI, p. 824-829 (fin du roman)

A la clôture du roman, est-il possible de lire le sens de l'œuvre ? Etude de la structure du chapitre : l'accent est mis sur la structure temporelle du chapitre, qui repose également sur une multiplication énonciative : quel sens donner à cette structure et à cette multiplication des points de vue, à la fin du roman ?

1. Une mort dite mais non donnée à voir (ellipse)
 - 1.1. L'illusion d'un retour au même
 - 1.2. L'étude des variations
 - 1.3. L'immobilisation finale du personnage
2. Une réconciliation suspecte
 - 2.1. Fausseté de la cohésion sociale. Dissonance de l'énonciation de la parole maternelle
 - 2.2. Validité de la dernière confession d'Effi ? une éthique de la résignation
 - 2.3. Positionnement de l'instance narrative : un regard pathétique sur le personnage
3. Le lieu du non-sens :
 - 3.1. La question de la responsabilité familiale : superposer une autre lecture (rapprochement avec les parents d'Angel Clare)
 - 3.2. Ouverture ou fermeture ?
 - 3.3. L'impossibilité à lire un sens

Conclusion sur la poétique de l'effacement qui domine ce dernier chapitre.

Question transversale : la fin des destinées féminines dans les trois romans au programme.

Second exemple : XXIV, p. 749-754

Le nouveau départ que constituent la promotion d'Innstetten et l'installation à Berlin est marqué par un départ en vacances vers de nouveaux horizons ; or toute perspective semble se refermer par le retour du refoulé. Alors que la diégèse semble pouvoir prendre un nouvel élan, les effets de bouclage se multiplient. Le voyage, placé dans une tension entre ouverture et fermeture, associé à la mélancolie du personnage, conduit à une lecture tragique du monde.

1. Le voyage comme ouverture des horizons
 - 1.1. Dynamisme : études des vues panoramiques, des regards, de l'ouverture vers l'imaginaire italien. Analyse du motif de l'échappée et de l'élan
 - 1.2. Renouveau : recherche de l'idylle, quête d'une beauté originelle (Thora), le désir de baignade comme un baptême et l'entrée dans une nouvelle vie
 - 1.3. Échappée du réel : les lieux d'évasion, le désir de divertissement pascalien, l'art comme éloignement de la réalité

2. Le voyage comme fuite ou comme éternel retour

2. 1. Un départ problématique, retardé par la maladie de Wüllersdorf ; un voyage de remplacement ; un voyage qui s'apparente à une errance.

2. 2. Retour vers le passé : répétition du voyage de noces : un effet de bouclage ; retour au temps des origines ; analyse de l'imaginaire de la trace. Les paysages deviennent des palimpsestes du passé, le paysage est le lieu du déchiffrement.

2. 3. Repli sur soi du personnage : Crampas, les pierres sacrificielles. Le voyage devient l'image de tragique.

3. La mélancolie qui prépare l'ironie tragique

3. 1. Effi mélancolique : rappel de la mélancolie dans la tradition littéraire. La perte du rire comme notion chrétienne de perte d'espérance. On se dirige vers l'automne : des paysages aquatiques d'eaux stagnantes, l'enlèvement, les pierres chtoniennes : un imaginaire hanté par l'écoulement de l'eau, de la mort, du sang

3. 2. La mort devient motif central. Cf. Mélancolie de Dürer. Du panoramique à l'enfermement, des scènes solaires à des scènes nocturnes. Le château d'Hamlet : annonce le tragique en filigrane.

3. 3. L'ironie tragique : Wüllersdorf, Crampas, les pierres sacrificielles, autant d'indices du destin tragique ; le voyage devient un chemin de passion christique et d'expiation.

Conclusion sur la figure de l'écartèlement, depuis l'ambiguïté d'Innstetten jusqu'à l'écartèlement esthétique de l'écriture romanesque.

3. 2. Thomas Hardy, *Tess d'Urberville*

La moyenne des notes est de 07,75, l'éventail va de 03 à 16 sur 20.

Exemples de sujets :

I, p. 33-37

II, p. 38-44

XI, p. 98-104

XII, p. 105-113

XVII, p. 138-144

XXIV, p. 178-182

XXX, p. 213-220

XXXVI, p. 268-274

XLVII, p. 353-358

XLVIII, p. 359-364

LVIII-LIX, p. 417 à la fin du roman

Les défauts principaux relevés dans de nombreux commentaires sont liés à des problèmes de méthode et de connaissance du contexte de l'œuvre de Thomas Hardy.

La paraphrase apparaît de nouveau comme un défaut majeur, conduisant les candidats à des lectures superficielles, à des relevés de détails strictement descriptifs qui ne relèvent ni de l'analyse ni

du commentaire. La lecture psychologisante, souvent liée à la paraphrase, n'apporte aucun élément satisfaisant pour le commentaire. Par ailleurs, on a dû relever à maintes reprises des impropriétés de vocabulaire et des approximations regrettables dans l'emploi de concepts fondamentaux tels que le déterminisme, le destin, la fatalité, la prédestination, le tragique, la satire, l'ironie. Il est important de rappeler aux candidats que tout concept employé doit l'être de façon pertinente et non pour masquer les lacunes de l'analyse. Le candidat doit savoir définir avec précision toute notion employée dans le commentaire, en l'articulant au plus près avec sa lecture du texte. Plusieurs maladresses ou contresens ont été ainsi sanctionnés, comme l'emploi de la notion de romantisme (au lieu de la dénonciation de l'illusion romantique) ou celui du terme mélodrame, fort inapproprié. Il est donc impératif que les candidats sachent employer à bon escient les concepts opératoires qu'ils utilisent dans leurs analyses ; l'attention des candidats est par exemple attirée sur la définition des termes allégorie, chronique, légende, prolepse, ou encore mise en abyme. Le candidat ne doit pas pour autant réduire son commentaire à un catalogue des procédés du texte et des questions formelles (spécificités d'un incipit, marques de l'énonciation, niveaux de langue) : ce défaut, apparu dans certains commentaires, révèle souvent une herméneutique peu approfondie et un manque de mise en perspective, pourtant essentielle dans cette épreuve de commentaire de littérature comparée.

Une connaissance du contexte historique, philosophique, littéraire fait également partie des attentes légitimes du jury. Dans le cas de *Tess d'Urberville*, la mise en évidence des préjugés victoriens, la charge ironique du romancier à l'égard des conventions sociales et religieuses, la religion naturelle, le paganisme, parfois paradoxalement articulé au christianisme, l'arrière-plan darwiniste sont les éléments majeurs qui devaient attirer l'attention des candidats. Les meilleurs commentaires ont prouvé l'efficacité d'un tel travail préparatoire. Mais, encore une fois, il ne s'agit en aucun cas de plaquer sur le texte un savoir qui perdrait ainsi toute sa pertinence : les connaissances contextuelles sont toujours à articuler avec une analyse précise du texte et de ses détails, comme l'implicite darwiniste allié à un traitement poétique de la sensualité, au chapitre XXIII, la dimension allégorique de certains passages (p.117-124) et leur teneur symbolique, un certain rapport aux cycles arthuriens (chapitre II), ou encore le détournement des codes de la pastorale, également au chapitre XXIII (p.171-178). Enfin, parmi les meilleurs commentaires, le jury a pu apprécier une analyse souvent très fine de la teneur symbolique des couleurs et une lecture pertinente des effets picturaux.

3. 3. Émile Zola, *Nana*

La moyenne des notes est de 08,50, l'éventail va de 02 à 15 sur 20.

Exemples de sujets :

I, p. 35-37

II, p. 69-72

IV, p.120-128

VI, p.185-189

VI, p. 203-209

VII, p. 238-244

VIII, p. 264-266

IX, p. 299-303

XI, p. 374-381

XIII, p. 413-419

XIV, p. 469-475

L'attention des candidats doit tout d'abord être attirée sur des évidences qui, dans leur absence malheureuse, en ont pénalisé plus d'un. Dans nombre de commentaires, on a relevé en effet des difficultés à commencer par le commencement, à savoir l'examen du dispositif narratif ou descriptif. Or *Nana* est un roman riche en tableaux collectifs (scènes de dîner, veillée mortuaire, etc.). Certains candidats ont ainsi été très gênés par la polyphonie ou la dimension « chorale » de certains passages. On en a même vu qui, avec ingénuité, semblaient déplorer qu'il y eût « trop de personnages » dans telle scène au point qu'on avait peine à les retenir... Il importe de répéter que, très souvent, une difficulté de lecture correspond à un enjeu d'écriture et que la plupart des candidats auraient fait la moitié du travail s'ils s'étaient tout simplement avisés de chercher les ressorts de leur trouble.

Par ailleurs, le jury a souvent été frappé par des lectures superficielles, abordant le texte au premier degré. L'idée que Zola décrit la réalité « telle qu'elle est », sous un angle exclusivement documentaire ou objectif, relève en effet du poncif. Un texte comme *Nana* est une véritable aubaine pour qui voudrait étudier la mythologie de la femme « fin-de-siècle » (et sans doute au-delà) et l'on s'est étonné de voir la représentation de la féminité, du « vice », de l'animalité, des pouvoirs destructeurs de la femme fatale et de la prostituée si rarement problématisée. Le jury ne demandait évidemment pas de jugement tranché ni de condamnation péremptoire de la « misogynie » de Zola, mais au moins pouvait-on s'attendre à un minimum de questionnement.

Dans le même ordre d'idées, mais de manière plus générale, la réflexion sur l'œuvre aurait gagné à plus de maturité et de culture. Pourquoi si peu de candidats ont-ils reconnu le « côté Chérubin » de Georges Hugon ? Combien se sont réellement demandés ce que pouvait signifier, pour un lecteur du temps de Zola, la représentation de l'onanisme, du saphisme, du sadomasochisme, tant en termes de connaissance (discours médical, scientifique, religieux ou moral) qu'en termes de jouissance (jeu de Zola avec l'interdit et la transgression). Trop peu, malheureusement. Cela dit, plusieurs exposés remarquables ont montré que ces exigences n'étaient nullement déplacées, la moyenne des notes attribuées montrant une progression encourageante par rapport aux sessions précédentes.

Mathilde LÉVÊQUE,

Maître de conférences, Université Paris Nord 13

Avec la participation d'Emmanuel Bouju, Pascal Dethurens, Didier Souiller, Philippe Zard