



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation externe spéciale

Section : lettres modernes

Session 2023

Rapport de jury présenté par :
Anne Teulade, professeure des Universités
Présidente du jury

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

SOMMAIRE

- **Observations générales par la présidente du jury** page 2

- **ÉPREUVES ÉCRITES :**

 - Première composition : littérature française page 5
 - Deuxième composition : littérature comparée page 16
 - Étude grammaticale :
 - Partie étude grammaticale d'un texte antérieur à 1500 page 29
 - Partie étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500 page 41

- **ÉPREUVES ORALES :**

 - Leçon page 55
 - Explication de textes sur programme page 61
 - Exposé de grammaire associé à l'explication sur programme page 64
 - Mise en perspective didactique d'un dossier de recherche page 67

- **ÉLÉMENTS STATISTIQUES :** page 75

OBSERVATIONS GENERALES DE LA PRESIDENTE DU JURY

Institué par un arrêté du 28 juin 2016 publié au Journal officiel de la République française n°0174 du 28 juillet 2016 (texte n°12), le concours externe spécial de l'agrégation de Lettres modernes, réservé aux titulaires d'un doctorat, a connu sa septième session en 2023. Comme en 2021 et en 2022, 10 postes étaient mis au concours (12 en 2018, 2019 et 2020, 15 en 2017). La session 2023 semble avoir renoué avec la baisse du nombre de candidats qui avait été constatée en 2020 et 2021 (respectivement 126 et 106), puisque seuls 92 candidats se sont inscrits – les 132 candidats de la session 2022 apparaissent donc comme une exception plutôt que comme la marque d'une tendance durable.

Nous souhaitons que ce concours puisse remplir pleinement la fonction qui est la sienne : offrir aux titulaires d'un doctorat la possibilité de devenir agrégés en faisant fructifier les compétences qu'ils ont acquises durant leur thèse et faire bénéficier les élèves de l'enseignement secondaire de leurs savoirs. Il convient donc encore de diffuser dans les écoles doctorales des universités et dans leurs départements d'enseignement cette possibilité qui est offerte aux docteurs, et de faire connaître ses modalités : toute formation à l'agrégation externe constitue de fait également une formation à l'agrégation doctorale, puisque la plupart des épreuves de cette dernière sont communes avec celles de la première.

Le taux de présence est en légère baisse : 31 candidats ont passé toutes les épreuves écrites (53 en 2022, 45 en 2021, 49 en 2020, 70 en 2019, 50 en 2018). 20 ont été déclarés admissibles (64% de ceux qui ont composé), avec une barre d'admissibilité à 6,92, au niveau de celle de la session 2021 (6,88). La moyenne des admissibles était de 9,23.

Seuls 19 des candidats admissibles se sont présentés à l'oral et à l'issue des épreuves 8 des 10 postes mis au concours ont été pourvus, le niveau du concours ne permettant pas de rendre agrégés davantage de candidats. La barre d'admission (moyenne du dernier admis) était de 8,70. On note l'écart avec la session 2022 où le grand nombre de candidats avait, en toute logique, fait s'élever le niveau de l'oral – les admissibles étant sélectionnés dans un vivier plus vaste – de sorte que deux candidats avaient pu être inscrits sur une liste complémentaire.

Signalons tout de même que le jury a entendu d'excellentes prestations à l'oral : cette session 2023 a permis, comme les précédentes, de distinguer des candidats d'un niveau remarquable et méritant de devenir agrégés. En ce sens, le concours remplit pleinement son office et se voit totalement légitimé.

Les moyennes des épreuves écrites sont : 7,81 pour la composition en littérature française, 8,12 pour la composition en littérature comparée, 6,96 pour l'épreuve de grammaire qui réunit ancien français et grammaire moderne. À l'oral, les moyennes sont, respectivement pour les admissibles et les admis : 7,79 et 10,63 (leçon), 7,37 et 11,21 (explication et grammaire), 8,61 et 12,25 (mise en perspective didactique du dossier de recherche). On note que la moyenne des admissibles est plus faible, dans toutes ces épreuves, que lors de la session 2022, alors que la moyenne des admis est au même niveau.

Rappelons que les épreuves littéraires et grammaticales de l'agrégation spéciale réservée aux docteurs sont de même nature que celles de l'agrégation externe traditionnelle : elles requièrent un travail tout aussi approfondi et l'acquisition d'une méthodologie précise des exercices demandés. Sur ce point, il faut souligner des progrès sensibles dans la préparation des candidats : tandis que lors des sessions précédentes, de nombreuses copies témoignaient d'un manque évident de connaissance des œuvres et des exercices – le concours semblant constituer pour certains un prétexte à la mise en valeur de leur corpus de thèse, au mépris du programme – cet écueil a été beaucoup plus rare lors de cette session 2023.

Ainsi, les candidats s'approprient progressivement les exigences du concours, de sorte que l'on retrouve désormais dans les copies rendues le même type de difficultés méthodologiques que dans celles de l'agrégation externe. Cette tendance est encourageante et l'on ose penser que la lecture des rapports établis avec soin par le jury, qui assortit ses corrigés de nombreux conseils, n'est pas pour rien dans ces progrès. Pour cette raison, on ne saurait qu'encourager un examen tout aussi minutieux du présent rapport, de même

que de celui de l'agrégation externe de cette session 2023 qui comporte de nombreuses épreuves similaires et sur le même programme. L'épreuve orale de « mise en perspective didactique du dossier de recherche », spécifique à l'agrégation spéciale des docteurs, bénéficie d'un cadrage précis grâce à l'ensemble des rapports qui ont été proposés au fil des ans et que complète celui de cette session.

Nous félicitons les heureux lauréats et encourageons chaleureusement les candidats des sessions à tenter l'aventure de la préparation, que la lecture du présent rapport et des précédents devrait permettre de guider et d'affermir.

Anne TEULADE

Professeure des Universités

RAPPORTS DES EPREUVES ECRITES

Les sujets des épreuves écrites sont disponibles sur :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-de-l-agregation-de-3>

ÉPREUVE ECRITE.

PREMIERE COMPOSITION : LITTERATURE FRANÇAISE

Rapport présenté par Anne Réach-Ngô.

À lire les copies de la composition de l'agrégation doctorale de 2023, l'œuvre au programme, *l'Histoire d'un voyage en terre de Brésil* de Jean de Léry, a fait l'objet, dans la grande majorité des cas, d'une lecture attentive, informée et sensible. Cela traduit le plaisir qu'ont dû ressentir les candidats à la lecture d'un ouvrage qui invite au voyage dans le Brésil du XVI^e siècle – et qui se trouve présent dans les programmes de l'enseignement secondaire – mais également à la complexité qui se joue dans l'histoire de son écriture, notamment celle qui tient au contexte religieux accompagnant sa rédaction finale. Ainsi, les bonnes copies sont parvenues à articuler une juste analyse du sujet et de ses enjeux à la nécessaire contextualisation historique et géopolitique de l'œuvre et à l'analyse de sa saveur esthétique. Il n'était pas facile de tenir ensemble ces trois dimensions, et les meilleures copies sont celles qui sont parvenues à proposer une véritable lecture de l'œuvre à la lumière de la problématique soulevée par le sujet, sans plaquer des connaissances d'histoire littéraire ou rabattre le sujet sur de grandes questions traitées abstraitement, comme par exemple l'écriture de l'inconnu et du connu, de l'identité et de l'altérité. Cet attachement à la singularité de l'œuvre s'est aussi manifesté par une attention fréquente à la langue de Léry, à certaines expressions, images, évocations proposées par Léry, que les candidats sont parvenus à restituer par de très courtes ou plus longues citations de même que par l'analyse brève et efficace d'extraits dont le fonctionnement a été intégré avec intelligence à l'argumentation du propos.

Parler du monde, c'est recenser des différences et afficher des idées claires et distinctes. Cela n'entraîne pas que le Nouveau Monde soit sans rapport avec l'Ancien : la perception de l'altérité opère à l'intérieur d'un système où la réalité familière fonctionne comme point de référence.
Michel Jeanneret, « Léry et Thevet : comment parler d'un monde nouveau ? », *D'encre de Brésil. Jean de Léry, écrivain*, éd. Franck Lestringant et Marie-Christine Gomez-Géraud, Paris, Paradigme, 1999.

Éléments de contexte et explicitation de la citation

Le sujet proposé à l'analyse porte sur les modalités discursives déployées par Jean de Léry dans *l'Histoire d'un voyage en terre de Brésil* pour « parler du monde », c'est-à-dire rendre compte de l'expérience sensible et intellectuelle qu' a occasionnée son voyage de plus d'un an, en 1558, au Brésil, et sa restitution sous la forme de la publication d'une « histoire », vingt après, en 1578. La majorité des copies a bien pris en compte ce double foyer propre au récit de Léry, lequel contribue à diffracter l'expérience suivant le point de vue de l'énonciateur-personnage-voyageur ou de l'énonciateur-auteur-prédicateur revenant sur son expérience vécue.

La plupart des copies ont bien saisi combien il était important de prendre en considération l'articulation d'un voyage singulier, caractérisé par le rapport d'expérience et l'anecdote, et d'une expérience anthropologique universelle, dont rendent compte les réflexions récurrentes de Léry sur l'autre et le même. L'abstraction de la formule initiale de Michel Jeanneret (« Parler du monde, c'est recenser des différences et afficher des idées claires et distinctes ») rappelle en effet que le récit de voyage de Léry n'est pas seulement le **témoignage circonstancié d'un voyageur singulier**, mais qu'il rend compte d'une **démarche épistémologique et anthropologique** que résume le titre de l'article « comment parler d'un monde

nouveau ? ». Le titre évoque aussi la confrontation des méthodes de Thevet, cosmographe du roi qui rédige des ouvrages encyclopédiques comme les *Singularités de la France antarctique* ou la *Cosmographie*, et de Léry, qui a effectué son voyage en tant qu'artisan au sein d'une mission calviniste, et publie son *Histoire d'un Voyage* en réponse aux écrits de Thevet dont il dénonce certains mensonges et affirmations théologiques au nom de la vérité de terrain. La plupart des copies ont su utiliser les connaissances contextuelles indispensables pour prendre toute la mesure des enjeux de la citation. Il était nécessaire, pour mener à bien un devoir de bonne qualité, d'être en mesure de resituer historiquement l'ouvrage, à la fois en fonction des voyages et de la littérature géographique de l'époque et en fonction des guerres de religion qui affectent par la suite le rédacteur de l'œuvre.

Appliqué à Jean de Léry, le propos principal de Michel Jeanneret consiste à rappeler la **démarche scientifique de l'auteur** suivant deux principes : une **conduite descriptive contrastive**, où l'**inventaire méthodique** vise à **identifier des singularités** par la **comparaison différentielle** (« recenser des différences ») ; une **conduite analytique et synthétique**, de l'ordre de l'**exposé structuré**, afin d'établir un ensemble de connaissances dans le cadre d'un **raisonnement d'ensemble** (« afficher des idées claires et distinctes »). Cette affirmation centrale prend bien en compte la **cohérence d'ensemble** du projet de Léry, qui consiste à « parler du monde », et non pas seulement à parler de sa seule expérience du « Nouveau Monde », à savoir la « terre de Bresil », *terra incognita* que les grands voyageurs du XV^e et XVI^e siècles découvrent et décrivent sous diverses formes de littérature géographique, afin de les porter à la connaissance des Européens. La précision apportée dans la deuxième phrase souligne la perspective globale du récit de Léry : il ne s'agit pas de distinguer deux espaces géographiques indépendants, deux régimes civilisationnels suivant la distinction entre « **le Nouveau Monde** » et « **l'Ancien Monde** », que Léry désigne souvent par les expressions de « **par-deçà** » et « **par-delà** ». Il s'agit davantage de **restituer « le monde » dans sa complexité**, dans l'**articulation** et la **confrontation** entre des lieux, des modes de vie et de pensée, des valeurs qui au moins **coexistent**, voire **interagissent**. La présence des Européens en terre de Brésil, Français, Portugais et Espagnols, telle que l'évoque Léry dans le récit des circonstances de son arrivée, suffit à rappeler que le voyage lui-même, de même que la désignation de « France antarctique », provoque la **rencontre de ces deux mondes** (« Cela n'entraîne pas que le Nouveau Monde soit sans rapport avec l'Ancien »). Cette affirmation invite à voir dans l'œuvre de Léry un observatoire de ces « rapports » entre l'Ancien et le Nouveau Monde. Il est ainsi apparu assez maladroit dans certaines copies de dissocier radicalement ces deux univers de représentation ou de les opposer schématiquement, sans prendre en compte la co-construction de la double investigation que mène Léry en décrivant les Brésiliens et les Européens.

Il était simplificateur de réduire le sujet à une opposition entre le connu et l'inconnu, comme si « parler d'un monde nouveau » se superposait exactement à « parler d'un monde inconnu », à savoir le Nouveau Monde. On peut considérer que la citation de Michel Jeanneret invite à réfléchir à l'**interpénétration des connaissances et des expériences** pour caractériser, par l'inventaire (« recenser ») et la catégorisation (« afficher des idées claires et distinctes »), la **cohérence globale** du monde en général (de l'homme, de la nature, de la société, de la morale) et les **modalités de son appréhension et de sa communication** (« parler du monde »). La dernière phrase « la perception de l'altérité opère à l'intérieur d'un système où la réalité familière fonctionne comme point de référence » explicite la **nature de cette relation** en rappelant la cohérence et la complexité des **interactions** entre Ancien Monde et Nouveau Monde (« à l'intérieur d'un système »). La citation met l'accent sur la **clé de voûte** de ce modèle analytique, désigné comme « point de référence » : c'est l'**univers connu**, parce que vécu de l'intérieur à travers le prisme d'une subjectivité, qui conditionne l'appréhension (la « perception ») et la restitution du monde pris dans sa globalité, **notamment dans ce qu'il présente de l'altérité**. Concernant la représentation de l'altérité, certaines copies ont traité avec beaucoup de justesse la question du rôle des illustrations, qui empruntent nécessairement à diverses traditions encyclopédiques et iconographiques tout en étant évoquées dans le texte de Léry pour prendre une valeur de témoignage. Poser la question des conditions de possibilité de la représentation de l'altérité pouvait constituer aussi une entrée intéressante dans le questionnement, que l'évocation des illustrations permettait de développer de manière originale.

Au-delà de cette entrée singulière, l'un des enjeux de la composition pouvait être de définir ce « point de référence » propre à « la réalité familière » qui permet de définir l'« altérité » et sert de levier à la compréhension du monde engagée par Léry selon une démarche contrastive. Il s'agissait ainsi d'éclairer la nature de ce « rapport » qu'établit Léry dans la conduite de son propos entre Ancien Monde et Nouveau Monde. D'autres pivots ont été choisis dans certaines copies, avec une grande pertinence dans le cas du rôle de l'écriture de l'histoire pour dépeindre une réalité familière, ou de manière plus maladroite, par exemple quand il s'agissait d'opposer réalité et fiction.

On rappellera que l'étude des termes, qui doit être menée avec précision au brouillon, ne doit pas non plus être restituée *in extenso* dans l'introduction, mais doit être synthétisée pour faire surgir la tension propre au travail de problématisation. Le cadre premier de cette étude des termes ne doit pas non plus contraindre le périmètre traité par les candidats : si le sujet ne mettait pas en valeur l'enjeu d'une poétique de la représentation de l'altérité, les enjeux esthétiques de la représentation, de l'évocation d'une langue autre, de modalités d'écriture cherchant à restituer la réminiscence constituaient un pôle important des développements attendus dans la troisième partie de l'étude. Il convient donc de trouver un équilibre entre une analyse respectueuse de la complexité des termes du sujet dans leur articulation et une mise en perspective de ce sujet à la lumière d'une approche littéraire, poétique et esthétique, inhérente à l'exercice même de la composition française.

Reformulation synthétique de la thèse du critique

D'un point de vue méthodologique, certains candidats ont eu du mal à s'émanciper des termes du sujet et ne sont pas parvenus à reformuler la thèse du critique en prenant en compte les différents angles d'attaque qu'ils ont pu relever lors de l'étude des termes.

À titre d'exemple, on proposera une formulation de ce type :

Si la méthode développée par Léry pour rendre compte de nouvelles expériences sensibles et intellectuelles repose sur une **démarche descriptive et analytique de singularisation par différenciation du par-deçà et du par-delà**, la part d'inconnu qui caractérise le Nouveau Monde ne peut être appréhendée comme une **altérité radicale**, mais se fonde sur **l'univers de référence** propre à l'énonciateur.

Lorsque cette étape a été négligée, le travail de problématisation a généralement été insuffisant car il n'a que pris appui sur une notion centrale du sujet sans prendre en compte l'articulation et la dynamique des différents enjeux.

Éléments de problématisation

Plusieurs formes de problématisation pouvaient être engagées à partir de la citation. Certaines copies s'en sont tenues à une approche trop descriptive en traitant d'abord de l'étrangeté du monde de par-deçà, pour montrer ensuite comment celui-ci s'opposait au monde de par-delà, et pour finir par évoquer le jeu d'opposition entre le connu et l'inconnu sans traiter de la question esthétique que posaient ces jeux de représentation. D'autres copies ont eut tendance à extrapoler en tentant de définir dans une dernière partie la nature de l'ouvrage en élargissant aux questions du récit de voyage en général, de l'enjeu de l'humanisme pour parler de l'humain en général, ou de l'altérité pour aborder la démarche anthropologique.

On proposera ici plusieurs modèles de problématisation, plus ou moins avancés, qui pouvaient suffire à créer une dynamique de réflexion. L'important était de trouver un équilibre entre une connaissance fine du texte – et certaines copies ont fait preuve d'une connaissance d'un très grand nombre de citations, les plus brèves suffisant souvent à nourrir l'argumentation du propos –, des temps d'analyse pour mettre ces exemples au service de la démonstration, et la consolidation d'une proposition de lecture de l'œuvre au programme qui restait bien dans le cadre imposé par le sujet.

1. Première proposition : comment / peut-on concilier perception subjective et appréhension d'une altérité radicale ?

Une première approche relativement simple pouvait consister à montrer que le « rapport » entre Ancien Monde et Nouveau Monde ne repose pas sur un principe d'opposition, mais que l'expérience vécue par l'observateur vient témoigner de **phénomènes de coexistence, de cohabitation, d'interdépendance voire d'altération réciproque des** réalités européennes et brésiliennes. Suivant une telle perspective, la question posée peut être la suivante :

Dans quelle mesure la place accordée par Léry à l'expérience subjective rend-elle possible l'accès à la singularité de réalités encore inconnues, qu'il ne cesse de confronter à son propre univers de référence ?

L'objection à la citation visait alors à dire que la place faite à la perception subjective dans le récit de Léry repose sur une **forme d'acculturation** qui finit par rendre impossible la différenciation et **émousse l'altérité** des réalités inconnues auxquelles il se confronte. Dans ce cas, on pouvait opter pour le plan suivant :

- I. Saisir l'altérité par l'analogie différentielle : une méthode efficace pour rendre compte de l'interpénétration de l'Ancien Monde et du Nouveau Monde
- II. L'altération de l'altérité brésilienne : le filtre de l'acculturation
- III. Le récit d'un décentrement : saisir l'altérité interne à son propre univers familier

2. L'expérience de l'altérité ou la nécessaire transformation de l'énonciateur ?

On pouvait, à l'inverse, faire l'objection contraire à la citation de Jeanneret et avancer que la représentation de la découverte de l'inconnu par la mobilisation de connaissances déjà acquises tend à **émanciper le narrateur de son propre univers de référence** pour **saisir la réalité inconnue dans son intégrité et sa singularité propres**. Ce qui pouvait donner comme dynamique de problématisation :

Dans quelle mesure l'investigation, l'expérience du voyage ne contribue-t-elle pas à transformer de l'intérieur l'énonciateur et ses points de référence ?

Ou encore :

Dans quelle mesure l'expérience de découverte de l'inconnu, initialement pensée comme altérité, ne conduit-elle pas à une remise en question des valeurs de l'énonciateur, qui intègre progressivement à son univers de références et de valeur des réalités inconnues devenues, par le voyage, familières ?

Dans ce cas, on pouvait opter pour un plan du type :

- I. Une représentation méthodique et différentielle fondée sur l'expérience de la confrontation à l'altérité
- II. L'altérité comme expérience critique : la remise en question des valeurs de l'observateur
- III. Une écriture de l'entre-deux, au-delà de la dichotomie Ancien Monde/Nouveau Monde, par-deçà/par-delà

3. Restituer par l'écriture un écosystème en mutation, une expérience littéraire de l'altérité ?

Pour rendre compte de ces divers angles d'attaque, une troisième formulation de la problématique peut également être envisagée, qui servira de point de départ pour ce corrigé :

Dans quelle mesure, Jean de Léry, en plaçant l'expérience subjective au cœur de sa démarche descriptive et analytique, met-il à l'épreuve la méthode scientifique qu'il expérimente lui-même dans ses écrits ?

- I. Léry, précurseur d'un nouvel esprit scientifique

- II. Le vacillement du point de référence ou la construction d'une altérité européenne
- III. Restituer la confrontation à l'altérité par ses effets sur l'observateur : une écriture de l'étonnement

Proposition d'introduction

« Plus voir qu'avoir » : la célèbre devise de Jean de Léry rend compte de la place centrale qu'il accorde à l'expérience de terrain et au respect du monde découvert, au-delà de l'entreprise d'appropriation que présuppose la colonisation du Brésil par les européens et l'ambition d'Henri II d'en faire une « France antarctique », selon l'appellation de cette colonie française qui occupa la baie de Guanabara, à Rio de Janeiro, de 1555 à 1560. Dans *l'Histoire d'un voyage en terre de Brésil*, paru en 1578, Léry relate plus de vingt ans après le voyage qu'il y a fait et le séjour qu'il a passé chez les Toupinambaoults après avoir dû fuir les conflits religieux entre catholiques et réformés lors de son arrivée au fort de Coligny. L'expérience qu'il rapporte comprend aussi bien le récit de navigation que la description de ces terres et peuples inconnus. Elle s'accompagne d'une réflexion sur la condition humaine, par la confrontation des civilisations européenne et brésilienne. Ainsi, comme le formule Jeanneret qui confronte les procédés engagés par Léry et Thevet pour « parler d'un monde nouveau », « parler du monde, c'est recenser des différences et afficher des idées claires et distinctes ». De fait, la méthode développée par Léry pour rendre compte des expériences sensibles et intellectuelles vécues lors de son voyage repose sur une démarche descriptive et analytique de singularisation par différenciation du par-deçà et du par-delà. Pour autant, la part d'inconnu qui caractérise le Nouveau Monde ne peut être appréhendée comme une altérité radicale mais se fonde sur l'univers de référence propre à l'énonciateur : « Cela n'entraîne pas que le Nouveau Monde soit sans rapport avec l'Ancien : la perception de l'altérité opère à l'intérieur d'un système où la réalité familière fonctionne comme point de référence ». La manière dont Léry ancre son récit dans un report constant à un mode d'appréhension européen du monde, qui a construit ses formes de perception et ses valeurs, conditionne en effet son discours. Mais les modalités d'écriture rétrospective de cette expérience et les modalités de perception et de retranscription du monde témoignent également d'une transformation progressive de Léry, qui, de jeune voyageur, artisan, porteur des valeurs calvinistes, est devenu, lorsqu'il rédige *l'Histoire d'un voyage*, un prédicateur réformé engagé, ébranlé par la violence des guerres de religion. Aussi peut-on se demander dans quelle mesure Jean de Léry, en plaçant l'expérience subjective au cœur de sa démarche descriptive et analytique, met à l'épreuve la méthode scientifique qu'il déploie dans ses écrits. Pour ce faire, on analysera dans un premier temps la manière dont Léry, par la place qu'il accorde à l'expérience connue de l'énonciateur, concourt à l'apparition d'un nouvel esprit scientifique à la Renaissance qui articule Ancien et Nouveau Monde. On étudiera ensuite comment l'immersion progressive en terre de Brésil contribue à renouveler ses points de référence en bousculant son européocentrisme initial. On examinera enfin comment l'écriture de l'étonnement propre à Léry, en présentant la confrontation à l'inconnu par ses effets sur l'observateur, se fait le lieu même d'une expérience humaniste respectueuse d'une rencontre effective avec l'altérité.

Premier temps de l'argumentation : validation de la thèse du critique

I. Jean de Léry, précurseur d'un nouvel esprit scientifique

L'Histoire d'un voyage de Jean de Léry a recours à une modalité d'investigation fondée sur l'expérience de terrain, l'observation *in vivo* et la description structurée, selon une méthode clairement identifiable. On examinera d'abord la nature du « monde » dont parle Léry, qui articule Ancien et Nouveau Monde, pour analyser ensuite la place qu'il accorde à l'analogie différentielle pour exposer la dynamique de cet écosystème complexe et étudier enfin la clé de voûte de la démarche comparatiste de Léry entre plusieurs systèmes de valeur, à savoir son univers de référence propre ancrée dans sa subjectivité d'observateur. Ces

différents critères nous semblent définir un nouvel esprit scientifique où le point de vue de l'observateur est partie prenante de la perception de la réalité observée.

A. Appréhender le monde dans sa cohérence d'ensemble, suivant une méthode héritée

Le monde dont parle Léry est un écosystème complexe où différentes réalités de l'Ancien Monde et du Nouveau Monde sont amenées à coexister et à interagir : il appréhende donc des réalités diverses, aussi bien européennes que brésiliennes, et les dépeint dans leurs interdépendances. La scène de rencontre entre les voyageurs du navire de Léry et les premiers brésiliens est à cet égard significative de la peinture d'un monde à deux faces dont il s'agit de dépeindre les singularités et les différences.

Ainsi le récit de la rencontre au chapitre V met-il en regard la représentation inversée des pratiques de sociabilité autour du vêtement et de la nudité : après avoir reçu des Européens quelques vêtements qu'ils s'amusent à endosser, les sauvages quittent le navire en barque et prennent congé en montrant aux Européens leurs fesses, ce que Léry traduit dans des termes qui restituent les rituels collectifs européens « Ne voila pas d'honnestes officiers, et une belle civilité pour des ambassadeurs ? ». Le récit de cette anecdote dépeint les deux partis dans leurs propres pratiques sociales, les codes vestimentaires européens servant d'étalon pour mettre en scène le pittoresque de la nudité des brésiliens. La description puis l'analyse de cette scène saugrenue initie un ensemble d'évocations des pratiques et rituels (l'alimentation, le mariage, la guerre, la religion) qui décrivent diverses modalités d'un même monde et la manière dont chaque civilisation s'y inscrit. En témoignent le caractère très protocolaire de l'organisation des chapitres VIII à XIX qui rendent compte des passages obligés pour « parler du monde en général », en un recensement méthodique de topoï hérités.

B. La méthode de l'analogie différentielle (Tinguely)

L'espace même d'observation de Léry, dans l'espace et dans le temps, à la fois en France antarctique et revenu en Europe lors de la rédaction de son écrit final, contribue à une représentation du monde fondée sur « l'analogie différentielle », selon l'expression de Frédéric Tinguely¹. Ce dernier rappelle que pour Michel Jeanneret, les différences épistémologiques fondamentales entre Thevet et Léry tiennent à la méthode de description et d'analyse. « D'un côté, le cosmographe multiplie dans ses *Singularitez de la France Antarctique* (1557) les correspondances et les comparaisons entre l'Amérique et l'Ancien Monde. De l'autre, le pasteur respecte dans l'*Histoire* la singularité américaine et privilégie le plus souvent une description différentielle de l'altérité. [...] En somme, ce que la distance entre Thevet et Léry donne clairement à voir, c'est l'effondrement de la pensée analogique et l'avènement du règne de la différence ». Le traitement de l'ananas, analysé par Tinguely, illustre bien comment parler d'un fruit nouveau aux yeux des Européens : la comparaison de sa description de l'ananas au chapitre XIII à d'autres descriptions antérieures, comme celles de Gonzalo Fernández de Oviedo et d'André Thevet, est à cet égard saisissante : l'ananas est « de figure semblable aux glaieuls, et encores ayant les feuilles un peu courbées et cavelées tout à l'entour, plus approchantes de celles d'aloës. Elle croist aussi non seulement emmoncelée comme un grand chardon, mais aussi son fruict, qui est de la grosseur d'un moyen Melon, et de façon comme une pomme de Pin, sans pendre ni pancher de costé ni d'autre, vient de la propre sorte de nos Artichaux ». On le voit, la description du fruit est méthodique et l'on retrouve un même schéma descriptif pour d'autres plantes, de l'apparence extérieure aux modalités de sa croissance, jusqu'au fruit produit, dont le goût est par la suite également analysé. Pour permettre aux lecteurs la représentation de ce fruit inconnu, c'est par la convocation de référents connus que Léry compose sa propre description, la combinaison des traits caractéristiques contribuant à faire de l'ananas un fruit exotique, dans l'interstice de plusieurs expériences déjà bien identifiées.

C. La place faite à l'observateur et à sa perception

¹ Frédéric Tinguely, « Jean de Léry et le pensée analogique », *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, Tome LVII, n°1 (1995), pp.25-44

La méthode scientifique mise en œuvre par Léry se situe elle-même à la croisée de pratiques intellectuelles héritées (méthode encyclopédique qui inventorie les éléments du monde) et renouvelées (méthode analytique fondée sur la confrontation des sources livresques à l'expérience de terrain). Ce qui fait la cohérence du discours de Léry se situe dans l'ancrage fort de l'énonciation (la P1) et la place accordée à l'expérience subjective qui fait de la perception propre de la réalité expérimentée de l'intérieur l'étalon pour engager une appréhension et une interprétation globales du monde. En cela, on peut affirmer avec Jeanneret que « la perception de l'altérité opère à partir de la réalité familière » de l'observateur qui conditionne l'accès aux phénomènes décrits et analysés. La nature même des comparaisons utilisées pour dépeindre l'inconnu témoigne de l'imprégnation de la subjectivité de l'auteur, qui compare avec ses comparses normands le mont de la baie de Rio de Janeiro à un « pot de beurre » ou estime la taille du bras de mer de la rivière Ganabara en prenant ses repères sur les dimensions du bassin du lac de Genève, au chapitre VII. Ce recours à l'interprétation subjective accorde à l'énonciateur la légitimité du témoin oculaire, qu'il oppose aux affirmations issues de seules sources livresques, dont il reproche à Thevet d'avoir abusé. C'est ce qu'il affirme par exemple au chapitre IV au sujet des vivres conservés en temps de navigation : « Non pas toutesfois que pour cela je condamne, ou vueille en façon que ce soit, blâmer les sciences qui s'acquierent et apprennent és escoles, et par l'estude des livres : rien moins, tant s'en faut que ce soit mon intention : mais bien requerry-je, que, sans tant s'arrester à l'opinion de qui que ce fust, on ne m'alleguast jamais raison contre l'experience d'une chose. »

Transition :

Parler du monde, c'est donc rendre compte d'une réalité complexe à l'aune de sa source énonciative. Or le voyage d'une part et le récit de ce voyage d'autre part, de même que l'expérience vécue dans l'entre-deux par Léry voyageur, personnage, énonciateur et auteur, concourent à transformer le point de référence qui sert d'étalon à la perception de l'altérité. La question peut alors devenir celle de savoir « comment parler d'un monde nouveau » quand sa fréquentation transforme les points de repère de l'observateur-rédacteur.

Deuxième temps : remise en question de l'un des présupposés de la citation

II. Le vacillement du point de référence ou la construction d'une altérité européenne

La catégorisation entre connu et inconnu ne recouvre pas complètement celle qui distingue Ancien Monde et Nouveau Monde, dans la mesure où le narrateur-personnage est lui-même en construction et élabore par l'expérience même du voyage de nouveaux points de référence. Cela contribue à transformer sa « perception de l'altérité » qui en vient à caractériser certaines situations propres à sa réalité familière initiale. On portera ainsi un intérêt tout particulier à la représentation que fait Léry de la ligne de partage, du « rapport » entre Ancien et Nouveau Monde, en y voyant un levier pour interroger les présupposés de son univers familier. On pourra alors décrypter dans le récit de certaines expériences vécues l'occasion de rendre compte d'un vacillement des points de repère dont on montrera alors la portée herméneutique : une nouvelle altérité, propre au regard de Léry sur la culture européenne, semble s'esquisser.

A. La représentation d'un monde en miroir

La retranscription de l'expérience de Léry vise bien à articuler le passage d'un monde à l'autre, de l'univers européen à l'univers brésilien, du connu à l'inconnu, les temps de navigation constituant des sas dans le passage d'un univers à l'autre. Le « rapport » entre l'Ancien Monde et le Nouveau Monde n'est alors plus celui d'une continuité, d'une proximité élargie, mais plutôt le lieu d'une confrontation qui introduit un déplacement progressif, voire une bascule, dans les points de référence de l'observateur. Suivant cette perspective, on peut estimer que le récit repose sur la représentation d'un monde en miroir, avec un jeu de renversement nettement souligné par la description du passage de la ligne équinoxiale, encore appelée

« Ceinture du monde » au chapitre IV. Le franchissement de cette ligne dure plus de cinq semaines et constitue un point de bascule dans la traversée. Une fois cette ligne passée, l'observateur voit tous les référents habituels profondément brouillés. Il rencontre des poissons volants, qualifiés de « cauchemar de la nature », de même que des mammifères marins comme le marsouin, qui brouille les catégories naturalistes. C'est à cette occasion que Léry rappelle la valeur du témoignage oculaire face à la valeur des connaissances livresques, topos qu'il réitère à plusieurs reprises dans son ouvrage, se différenciant ainsi de Thevet qui fait davantage œuvre de compilateur : « Dequoy cependant si quelcun me vouloit arguer, me rapportant plustost de ce fait à ceux qui ont veu l'experience, qu'à ceux qui ont seulement leu les livres, tout ainsi que je n'en veux faire ici autre decision, aussi nul ne m'empeschera de croire ce que j'en ay veu » (chapitre III). La représentation que fait Léry d'un monde renversé, qui pour la description du poisson volant lui-même était déjà un lieu commun que l'on rencontre dans d'autres récits de voyage et traités naturalistes, comme le rappelle Tinguely, témoigne du franchissement des limites d'un monde familier, qui se mesure bien à l'aune de l'expérience européenne.

B. Un vacillement du point de référence de la réalité familière

La répétition de constats de ce type tout au long de l'ouvrage, comme l'évocation de la chaleur en hiver qui fait qu'on laisse presque nus les petits enfants (chapitre XVII), s'accompagne, dans d'autres domaines, d'une forme de vacillement dans l'identification des points de référence de l'univers familier. Cela tient à l'immersion progressive du voyageur dans un environnement d'abord exotique, avant qu'il ne lui devienne de plus en plus familier. La figure du « truchement », traducteur qui accompagne le plus souvent Léry dans ses rencontres avec les Tupis, est à cet égard représentative d'une forme d'ambivalence, d'un trouble dans les repères entre le connu et l'inconnu de la part du narrateur. On peut d'abord évoquer la scène où Léry vit une nuit de terreur pour avoir mal interprété un geste d'accueil par l'un des Tupis qui lui présente le pied d'un prisonnier « cuit et boucané », pour l'inviter à y goûter, alors qu'il y voit le signe annonciateur qu'il sera mangé à son tour. L'interprétation de la scène porte sur l'éventuelle trahison du truchement qu'il aurait « abandonné et livré entre les mains de ces barbares » (chapitre XVIII) avant que Léry ne comprenne le lendemain l'intention première de ce geste. La restitution de la scène se dédouble d'un point de vue énonciatif entre le récit des impressions vécues par Léry personnage terrifié toute la nuit et toute une série de parenthèses commentant une par une les mécompréhensions, qui rend compte du déplacement de perspective de l'expérience immédiate de la scène à sa réinterprétation une fois les clés de compréhension acquises. À l'inverse, au chapitre XVI, Léry participe à une festivité religieuse contre l'avis de son « truchement » qui avait pourtant résidé en terre de Brésil depuis six ou sept ans et « ne s'estoit jamais osé trouver parmi les sauvages en telle feste ». La connaissance de quelques vieillards incite Léry à s'y mêler, et introduit au sein du rituel avec deux autres français, il peut alors contempler leurs danses avec ravissement et décrire notamment leurs instruments de musique, notamment la Maraca, dont il donne d'abord le mot en langue tupie avant d'en expliciter le sens. En outre, le récit de cette découverte émancipée du « truchement » donne lieu à l'introduction d'une gravure au sein du livre, qu'il semble alors présenter dans son texte, du fait de sa place, comme le résultat de cette expérience improvisée, née d'une première observation volée à travers le pertuis de la tente, avant d'être officialisée par l'acceptation de la présence des français au sein de la cérémonie. L'insertion de la gravure « du danseur et du sonneur de Maraca » annoncé par Léry à la fin de la description de la scène de danse et de musique apparaît alors comme une représentation sans médiation d'un truchement pour rendre accessible au lecteur une réalité jusqu'à présent étrangère. Le traitement de la langue de l'autre, dont Léry rapporte de brèves citations au style direct dans son récit pour restituer la vivacité d'une scène dans son authenticité, vient témoigner de cette assimilation progressive de l'observateur au milieu observé. Certes la présence de truchement est souvent évoquée pour aider le voyageur à saisir la réalité des situations vécues qui lui paraissent étrangères. Mais la présence de mots de la langue brésilienne, notamment les onomatopées qui ne nécessitent pas nécessairement une traduction terme à terme, rend compte d'une première intégration de la langue de l'autre dans l'écrit de Léry. L'usage de néologismes qui empruntent à la langue tupie sa base pour en faire des noms ou des verbes en langue française, comme le *boucan*, pour désigner la grille de cuisson, ou le verbe *boucaner*, permettent alors à l'énonciateur de s'émanciper de certains référents européens.

C. Accéder à une forme d'altérité à l'égard des valeurs européennes

Aussi peut-on voir dans bon nombre d'analyses que fait Léry de situations et constats de la réalité brésilienne l'occasion d'un changement de point de vue, où les valeurs tupies viennent finalement servir de point de référence à l'énonciateur qui reconsidère les scènes vécues à l'aune de cette nouvelle familiarité. On pourrait alors jusqu'à dire que dans certains cas, l'évidence de la réalité brésilienne s'impose au voyageur au point de produire un sentiment d'étrangeté et d'incompréhension à l'égard de l'Ancien Monde qui devrait pourtant relever du connu et du familier. À cet égard, l'analyse du modèle sociétal et familial des brésiliens, et notamment leur polygamie, conduit Léry à constater l'apparent équilibre du modèle que ses valeurs européennes l'amènent initialement à condamner. Il s'amuse ainsi à transposer la situation dans la Vieille Europe, évoquant au chapitre XVII « Du mariage, Polygamie, et degrez de consanguinité, observez par les sauvages » une scène cocasse où les disputes des épouses européennes placerait l'époux polygame dans « un tel grabuge de noises et de riottes qu'il seroit indubitablement » qu'il vaudrait mieux l'envoyer aux galères. Sur un sujet qui contrevient pourtant à la religion chrétienne, Léry indique alors devoir renverser son système de valeurs au point qu'il affirme « dignes d'autant de louanges » les épouses tupies d'un même époux qui vivent en bonne harmonie, et qu'il « repute les autres » (unique épouse se comportant « comme un diable familier en sa maison ») justement mériter tous blâmes ». Ce simple exemple illustre bien combien l'expérience du voyage tend à provoquer chez l'observateur une forme de décentrement, voire d'acculturation à la réalité brésilienne qui fait progressivement de lui un étranger à son propre univers de référence initial.

Transition :

Si l'on a pu montrer dans un premier temps que le traitement des réalités recensées, observées et expérimentées trouvaient à se dire le plus souvent sur le mode de l'analogie différentielle, dans le respect des singularités énoncées à partir d'un imaginaire européen, d'une terminologie et d'une catégorisation héritées, dans la continuité des traités de botanique, de géographie, de théologie européens, il convient de voir également dans *l'Histoire d'un voyage* le récit de la transformation d'un regard qui s'imprègne de la réalité brésilienne au point de finir par raisonner suivant ses propres présupposés.

Il ne s'agit toutefois pas de dire que la démarche de Léry conduit à effacer toute altérité, soit par l'appropriation intellectuelle, soit par la redéfinition des points de référence de l'observateur. On s'attachera à montrer dans un troisième temps que l'écriture de Léry parvient à traduire, par l'expression d'un étonnement intense, allant de l'émerveillement à la terreur, l'expérience de la rencontre avec une altérité presque radicale, du moins irréductible.

Troisième partie : Réévaluation des modalités d'écriture de l'oralité

III. Restituer la confrontation à l'altérité par ses effets sur l'observateur : une écriture de l'étonnement

On a pu montrer précédemment que le travail d'analyse de Léry consiste à rendre compte méthodiquement des réalités vécues, c'est-à-dire à les inventorier (« recenser ») et les expliciter (« afficher des idées claires et distinctes »). Pour ce faire, parce qu'il se revendique d'une expérience de terrain, Léry engage son modèle d'appréhension du monde, fondé sur des expériences sensorielles et intellectuelles passées, avant de les mettre à l'épreuve d'une réalité nouvelle, qui présente des résistances et se refuse parfois à la compréhension. Parler du monde revient donc en effet à parler « à l'intérieur d'un système » tout en parlant de ce système, dans sa complexité et ses interdépendances. On voudrait toutefois insister dans un dernier temps sur les résistances qui se présente à l'incorporation des situations rencontrées à un système de compréhension globale du monde. Il arrive en effet que le narrateur revienne sur des impressions intimes qui apparaissent comme des moments en suspension où l'émotion de Léry personnage se prolonge jusque dans l'énonciation de Léry rédacteur, vingt ans après. C'est alors par une écriture de l'étonnement, qui va de l'expression de l'émerveillement jusqu'à celle de la terreur ou de l'abhorration, que Léry parvient à « parler [au plus juste] du monde », dans les allées et venues entre plusieurs systèmes de référence.

A. Récurrence de la mention de l'étonnement : saisir l'altérité par ses effets

Le traitement de bon nombre de réalités étrangères, qu'elles soient brésiliennes ou européennes, repose sur une entreprise d'acculturation, voire d'assimilation au connu, au risque de ne pas en faire surgir la singularité sinon par composition (que l'on pense au tapir, « demie vache et demie asne » du chapitre X, en une formule qui évoque une figure mythologique). Toutefois, les descriptions s'accompagnent également de mentions de l'effet de ces constats, phénomènes ou situations sur l'observateur. L'évocation récurrente de l'étonnement et de la surprise témoigne de la perception d'une altérité réelle saisie dans son intégrité, aussi bien pour le monde brésilien que pour le monde européen. Ainsi le champ sémantique de l'étonnement, par la déclinaison de sa formulation et la diversité des situations où il se manifeste, contribue-t-il à restituer le phénomène de « perception » de l'altérité, plus qu'à situer, de manière singularisante ou différentielle, la réalité de cette altérité. On pourra citer à cet égard la scène de rencontre avec un « gros lézard » qui provoque chez Léry et ses comparses un sentiment de terreur mêlé de stupéfaction. L'étonnement se traduit alors littéralement par une pétrification, qui fait de l'étonnement la manifestation étymologique d'un coup de tonnerre : « fort estonnez que nous fusmes en nous regardans l'un l'autre, nous demeurasmes ainsi tous cois en une place ». Or cette scène de confrontation, rapportée au chapitre X, fait ensuite l'objet d'une réflexion de la part de Léry auteur qui met à distance la scène et l'interprète non sans un certain regard amusé : « J'ay pensé depuis, suyvant l'opinion de ceux qui disent que le lezard se delecte à la face de l'homme, que cestuy là avoit prins aussi grand plaisir de nous regarder que nous avons eu peur à le contempler ». Les deux univers apparaissent soudainement comme deux formes d'altérité en miroir et la place faite à la perception s'élargit du personnage à son protagoniste-lézard. D'autres sentiments sont évoqués avec la même distribution partagée dans le récit de Léry, notamment l'horreur que provoquent certaines scènes de cannibalisme : c'est le cas des bébés nés de la semence des prisonniers, mangés dès que sortis du ventre que Léry qualifie de « (chose horrible à ouïr, et encor plus à voir) ». Pour restituer la stupeur que provoque de telles scènes et d'autres de cannibalisme, Léry en revient au sens étymologique de l'horreur, qu'il cherche à communiquer à ses lecteurs : « il me semble que ce que j'en ay dit est assez pour faire avoir horreur, et dresser à chacun les cheveux en la teste ». Mais on constate aussi qu'il utilise les mêmes termes pour parler des gros usuriers, « sucçans le sang et la moëlle, et par consequent mangeans tous en vie » ou des bourreaux de la Saint-Barthélémy dont la barbarie suscite chez Léry un cri d'indignation : « Les foyes, cœurs, et autres parties des corps de quelques-uns ne furent-ils pas mangés par les furieux meurtriers, dont les enfers ont horreur ? ». Et de conclure le chapitre XV par ce même geste de confrontation dos à dos des tenants de l'horreur pour finalement prendre parti pour l'innocence des sauvages : « Pourquoi qu'on n'aborre plus tant desormais la cruauté des sauvages Anthropophages, c'est à dire, mangeurs d'hommes : car puisqu'il y en a de tels, voire d'autant plus detestables et pires au milieu de nous, qu'eux qui, comme il a esté veu, ne se ruent que sur les nations lesquelles leur sont ennemies, et ceux-ci se sont plongez au sang de leurs parens, voisins et compatriotes, il ne faut pas aller si loin qu'en leur pays, ny qu'en l'Amérique pour voir choses si monstrueuses et prodigieuses ».

Ces deux exemples illustrent la manière dont la voix de Léry surgit alors pour dire la présence d'une forme d'altérité, celle d'une horreur quasi innommable, qui se traduit par la sidération physique devant le lézard ou le rejet et la détestation face aux diverses formes de cannibalisme. C'est peut-être alors à une forme d'altérité radicale que touche le récit, qui place sur un même plan le cannibalisme tupi et catholique, l'Eucharistie étant envisagée par Léry comme la manducation du corps et du sang du Christ. L'étonnement se manifeste alors par la question rhétorique, l'hyperbole, la démultiplication des adjectifs subjectifs qui reviennent à « parler du monde » par l'affect et par l'effet.

B. Une *evidentia* de l'altérité ?

Si Léry, dans cette écriture de l'étonnement, en vient alors à traduire sa perception de l'altérité par une surreprésentation des marques de la subjectivité, cela n'affecte pas nécessairement la clarté de son propos qui gagne au contraire en efficacité. On pourra voir dans un tel phénomène l'un des effets de l'*evidentia* quintilienne qu'il définit « comme une qualité « illusionniste » du discours, en ce qu'elle rend « vive », et « animée », l'image créée dans l'esprit de l'auditeur par la description (voir Perrine Galand-Hallyn, *Les yeux de l'éloquence : poétiques humanistes de l'évidence*, Paradigme, Orléans, 1995). Nombreuses sont en effet

les descriptions qui relèvent de l'hypotypose, de telle sorte que le point de référence initial de l'observateur ne vienne plus affecter la réalité de la représentation. Seule l'émotion produite, restituée dans son authenticité, conduit le lecteur à participer à la scène et à faire à son tour l'expérience de l'étonnement que produit l'altérité. On songera à titre d'exemple à la scène de pêche des tupis à laquelle assistent quelques français qui, voyant leur barque chavirer, se précipitent avec la leur, pensant les sauver. Le récit repose d'abord sur une forme de dramatisation avant que l'aisance aquatique des brésiliens et leur rire devant la frayeur des français suspendent la scène et donnent lieu à une évocation surprenante que traduit l'émerveillement du narrateur : leur rire dans l'eau les transforme en « une troupe de marsouins » qui « souffl[e] et ronfl[e] dans l'eau » (chapitre XII). Le regard de Léry s'arrête aussi sur la contemplation de petits enfants qui jouent avec des hameçons, l'expression de l'émerveillement traduisant un respect intégral de la réalité observée, au-delà de tout désir de réduire la scène à une bipartition entre connu et inconnu : « c'estoit un pasetemps de voir ceste petite marmaille toute nue, laquelle pour trouver et amasser ces hameçons trepilloit et grattoit la terre comme connils de garenne » (chapitre VIII). Cette écriture de l'étonnement, sur le modèle de l'horreur comme de la tendresse, rend alors compte de l'extrême disponibilité à la réalité vécue que cherche à traduire l'écriture de Léry.

C. L'homme « mesure de toute chose » ou « au centre de l'univers » ?

En dernier ressort, on pourra se montrer sensible à la perspective proprement humaniste de la conception de l'altérité que manifeste Léry dans son *Histoire d'un voyage*, en plaçant l'appréhension du sujet au cœur de la réalité décrite. C'est de l'expérience de l'immersion et de la prise de distance émotionnelle provoquée par l'étonnement que naît le regard singulier de Léry, lequel fonde une véritable réflexion anthropologique. Deux tendances semblent se manifester pour illustrer deux conceptions de la place de l'homme dans le monde. Ce sujet semble au cœur des réflexions de Léry, qui parfois traite aussi bien le peuple brésilien que le peuple français, les renvoyant dos à dos. D'une part, on pourrait voir dans la démarche de Léry l'affirmation d'un relativisme dans la perception des réalités, qui tend à niveler les différences (risque qu'introduit le fréquent recours à l'analogie différentielle : il ne serait pas possible de parler d'un monde nouveau si ce n'était à le traiter comme un monstre, une composition faite d'éléments connus assemblés différemment). Mais il serait sans doute plus exact de considérer que chez Léry, l'homme, plus que d'être à la mesure de toute chose comme dans le *Protagoras* de Platon, est au centre de l'Univers comme dans l'homme de Vitruve de Michel-Ange. En cela, on pourrait lire dans *l'Histoire d'un voyage fait en terre de Brésil* une réflexion sur la place de l'homme dans le monde, ses relations avec la nature, la société, la religion, la politique, au-delà d'une répartition binaire entre Ancien et Nouveau Monde. Traversant les différences spatiales, temporelles, civilisationnelles, le récit de la réminiscence involontaire du goût de la farine de manioc chaude dans la bouche pourrait ainsi constituer une manière intuitive et juste de « parler du monde » pour un homme de la Renaissance.

ÉPREUVES ECRITES

DEUXIEME COMPOSITION : LITTERATURE COMPAREE

Rapport présenté par Stéphane Pouyaud.

« Si depuis la plus haute Antiquité ou depuis les cultures décimées, les métamorphoses rejouent, selon de nouveaux modes, leur puissante partition dans la littérature moderne et contemporaine, c'est qu'elles ébranlent et descendent les portraits en pied d'une humanité tellement droite qu'elle en est devenue rectiligne. »
Anne Simon, *Une bête entre les lignes. Essai de zoopoétique*, Marseille, Wildproject Éditions, 2001.

Dans quelle mesure cette citation éclaire-t-elle votre lecture des œuvres du programme « Fictions animales » ?

I- Remarques générales sur les copies

Moyenne de l'épreuve : 8,12/20, pour des notes situées entre 3/20 et 17/20.

Les copies de cette année de l'épreuve de deuxième composition, la dissertation de littérature comparée, ont globalement témoigné de travail et d'une bonne connaissance des œuvres et du programme. Dans cet ensemble de copies plus homogène que les années précédentes, s'est notamment distinguée une excellente copie. On note également que les copies résiduelles ont été très peu nombreuses, témoignant d'un vrai engagement dans la préparation du concours.

Toutefois, les correcteurs déplorent des problèmes méthodologiques et des défauts formels récurrents, qui nuisent à un propos pourtant souvent maîtrisé et informé.

1- Problèmes méthodologiques

Si la méthode de la dissertation est généralement maîtrisée, un nombre encore trop élevé de copies ne parvient pas à s'emparer de celle de la dissertation de littérature *comparée* qui, bien que fidèle à la méthode de la dissertation en général, comporte des spécificités. La principale d'entre elles est la **gestion des exemples**, multipliés en littérature comparée par la présence de plusieurs œuvres au programme et particulièrement cette année où quatre auteurs couvraient en réalité six textes (même si « Le mariage trompeur » pouvait ne pas être mentionné à la même fréquence que les autres œuvres, en raison de l'absence de la thématique animale dans le récit-cadre que cette nouvelle constitue pour « Le colloque des chiens »). Bien entendu, la mise de côté ou l'oubli d'une des œuvres réduit drastiquement la note et empêche d'atteindre la moyenne. Mais, par ailleurs, nous rappelons que chaque partie doit se référer à toutes les œuvres au programme, et que, même, chaque sous-partie doit, dans la mesure raisonnable du possible, tenter d'en mentionner un maximum, de manière à adopter la méthode comparatiste attendue qui repose sur la *comparaison*. Bien évidemment, si une œuvre ne correspond pas à telle ou telle idée développée, il convient de ne pas forcer les parallèles et soit d'expliquer pourquoi elle ne trouve pas sa place dans cette partie du raisonnement, soit de la passer sous silence. Mais la présence homogène de toutes les œuvres dans chaque partie, voire dans chaque sous-partie, est l'une des attentes des correcteurs. Cela ne signifie pas pour autant que, dans le cas de cinq œuvres, il suffise de faire une brève allusion à chacune pour « cocher la case ». Là encore, la dissertation de littérature comparée repose sur l'art de faire jouer les exemples et la manière de les solliciter : on attend dans chaque sous-partie qu'au moins un exemple (donc une œuvre) soit mentionné précisément, soit que le texte soit cité explicitement, soit qu'un épisode ou une thématique soit décrit dans le détail. Les autres peuvent alors être abordés de manière plus allusive. Mais il faut veiller, dans l'ensemble de

la partie et de la copie, à l'équilibre des exemples : si la première sous-partie traite de façon détaillée de Cervantès, il faudra trouver l'équivalent dans les autres sous-parties sur chacun des auteurs, afin que l'un ne soit pas sollicités au détriment des autres. Kafka est à ce titre, avec *La Métamorphose*, le grand gagnant des évocations dans les copies. Le corollaire de cette bonne gestion des exemples est que vous ne pouvez évidemment pas faire un plan qui se découpe selon les œuvres (I- Apulée et Cervantès, II- Kafka, III- Rosa), même de manière masquée, ni des sous-parties qui fonctionnent selon ce système (1- Apulée et Cervantès, 2- Kafka, 3- Rosa), ce n'est pas là le jeu et le principe de la littérature comparée ; c'est même rédhibitoire, quelle que soit par ailleurs la qualité de la copie. Cette mauvaise gestion des exemples explique peut-être que les copies aient paru souvent assez courtes, eu égard au nombre d'œuvres au programme.

Un autre défaut que l'on a beaucoup retrouvé dans les copies est ce que l'on pourrait appeler une **introduction-liquidation** : la grande qualité des introductions (pour beaucoup très longues, d'une longueur en décalage avec le reste de la copie) qu'ont pu lire les correcteurs contrastait souvent avec un développement plus pauvre qui avait tendance à oublier la citation et les subtilités que l'introduction avait pourtant su dégager. On a ainsi le sentiment que l'introduction est le lieu où les candidats précipitent toutes leurs capacités analytiques et tout ce qu'ils ont à dire, notamment sur la citation, dans des analyses souvent précises, subtiles et tenues, mais que cela constitue en quelque sorte un passage obligé dont ils se sentent acquittés dans le reste de leur copie. L'analyse de la citation n'est pourtant pas un passage ponctuel dont il s'agirait de se débarrasser : elle est le point de départ de tout le développement qui répondra à son fonctionnement par sa propre élaboration. On trouve ainsi trop de copies qui, après leur souvent brillante analyse de la citation, n'y reviennent plus du tout, au profit d'un devoir qui ne semble plus s'appuyer que soit sur la reformulation qu'ils ont établie de la citation, soit sur sa réduction à un terme (ici, « ébranler », « humanité » ou « métamorphoses »), soit sur la problématique proposée, en oubliant non seulement la lettre de la citation, mais tout ce que l'analyse avait dégagé.

Concernant l'**introduction**, on renvoie aux rapports de jury des années précédentes, très précis sur ces points. Rappelons qu'elle doit fonctionner de manière logique, s'ouvrant sur une amorce qui a un lien avec le sujet proposé puisqu'elle doit précisément servir à l'amener. Cette amorce ne saurait être trop longue ou viser à rentabiliser les connaissances acquises (sur la zoopoétique, sur les métamorphoses, sur le rapport à l'animal...) dans un catalogue vite indigeste. Il faut ensuite citer explicitement le sujet, avant de l'analyser en détail pour en montrer le fonctionnement, pour dégager ce qu'il entend dire, quels en sont les présupposés voire les limites déjà devinées. Vient alors le stade de la reformulation qui ne doit être ni une paraphrase ni une réappropriation périlleuse qui réduirait le sujet à ce que le candidat se sent capable de traiter. À partir de là, peut être formulée une problématique dont on apprécie toujours qu'elle ne consiste pas en une litanie de questions : non seulement une problématique peut être formulée sous forme affirmative, mais l'on veillera, en cas d'une avalanche de questions parfois bien commode pour soulever les différents problèmes posés par le sujet, à les synthétiser en une phrase ou une question qui ne donne pas le sentiment que le sujet se fonde sous plusieurs problématiques indépendantes. Ajoutons que la question introduisant la problématique peut se formuler autrement que par « dans quelle mesure ». Enfin, suit l'annonce de plan, qui n'indique que les grandes parties qui vont être envisagées (et qui s'abstiendra d'ajouter à un « on verra » le titre tel qu'écrit dans le brouillon [« on verra la permanence des métamorphoses », « on verra : les métamorphoses, diversité et pérennité »...]).

Le défaut principal des copies, qui découle des remarques faites ci-dessus, est l'**éloignement de la citation** qui, comme on l'a dit, est en quelque sorte évacuée dans l'introduction pour ne plus revenir que par ponctuels acquits de conscience. De ce fait, outre l'oubli pur et simple du sujet sur lequel les candidats doivent travailler, on constate une tendance à ensuite « plaquer » son cours ou des choses vues en cours dans le développement, sans se soucier vraiment de l'adaptation de telles réflexions au sujet donné. Certains ont ainsi, usés par la force de l'habitude, traité le sujet comme s'il s'agissait d'un sujet sur l'hybridation, ce qui était peu pertinent ici, ou se sont engagés dans des troisièmes parties métalittéraires mal articulées à la citation. Les candidats ne doivent pas oublier qu'entre une copie qui traite maladroitement le sujet donné et une copie qui traite bien un autre sujet, la première aura de très loin la préférence du correcteur.

On déplore enfin un **manque de nuance**, notamment lié à la volonté de loger les œuvres sous les mêmes enseignes malgré leurs différences et, de manière corollaire, une absence de contextualisation fort dommageable : on ne peut pas traiter d'une œuvre de l'Antiquité comme d'une œuvre du XX^e siècle, *a fortiori*

quand il s'agit d'analyser une citation qui insiste sur les variations à travers l'expression « nouveaux modes », et même si des motifs peuvent se retrouver dans l'une et l'autre, ils ne sauraient avoir la même valeur : la période post-Darwin ne peut par exemple pas envisager l'animal comme l'ont fait Apulée et Cervantès ; le recours au thème de la magie, à la figure de la sorcière doit-il être appréhendé selon l'arrière-plan culturel et historique sur lequel il s'adosse, tout comme les différentes formes de satire sociale qui parsèment nos œuvres.

2- Problèmes formels

Les correcteurs doivent corriger en un temps réduit des dizaines de copies. Il faut leur faciliter la tâche en proposant un devoir qui puisse, en un coup d'œil, faire apparaître sa **composition** et éviter la multiplication des micro-paragraphes qui empêchent de comprendre où l'on en est dans sa lecture et commencez chaque paragraphe par un alinéa qui permette aussi de se repérer. Bref, quelle que soit la présentation adoptée, il s'agit de faire en sorte que le correcteur n'ait pas à retourner en arrière ou à compter le nombre de lignes sautées pour savoir si le paragraphe qui vient de commencer est une partie, une sous-partie ou, le cas échéant, une sous-sous-partie.

On déplore encore trop de **fautes de langue ou d'orthographe** réhébilitaires pour des candidats se destinant au métier d'enseignant de français : l'étonnante confusion entre participe passé et infinitif ou entre « à » et « a » ; l'usage d'une interrogative indirecte construite et ponctuée comme une interrogative directe (« nous verrons dans quelle mesure la métamorphose est-elle... ?* ») ; « bouleverser* » au lieu de « bouleverser », « débarasser* » au lieu de « débarrasser », « échapatoire* » (substantif féminin) pour « échappatoire », « mettre à jour » pour « mettre au jour », « quelque soit* » pour « quel/quelle/quels/quelles que soi(en)t », « ambiguë* » au lieu de « ambiguë », « language* » pour « langage », « ballade » pour « balade » ; la confusion entre « tâche » et « tache », la mauvaise conjugaison des verbes comme inclure, exclure ou conclure (« il inclut/exclut/conclut », « il faut qu'il inclue/exclue/conclue », « il est inclus, il est exclu, on en a conclu »), ou encore « renouveler » pourvu de deux « l » en dépit de la prononciation, etc. Enfin, on n'« insulte pas de* », on insulte quelqu'un ou on le traite de quelque chose.

Des **fautes** étaient aussi **spécifiques au programme** : on a largement rencontré « métisse » au masculin au lieu de « métis », de nombreux « animal » sous forme adjectivale au masculin pourvus d'un « -e » final, des « métaphormoses* », les tupidités sont devenues des toupies, le « *laetaberis* » qui ouvre l'œuvre d'Apulée devient « *laboetis* »...

Dans la continuité de ces erreurs spécifiques au programme, on s'étonne de trouver tant de candidats qui écorchent voire déforment le **nom des auteurs, des œuvres ou des personnages** qu'ils ont pourtant étudiés toute l'année : le tilde de Guimarães Rosa a voyagé sur toutes les voyelles disponibles des deux parties de son nom, Apulée a été amputé de son -e final... On a trouvé pour titres « Colloques de chiens », « Colloque de chien », « Rapport pour l'académie », « Mon oncle jaguar ». Gregor est devenu « Georg », Hypata, « Hypotha » ou « Hypatte ». Le pauvre Campuzano a été renommé tantôt Campuzo, tantôt Campuzzo et Scipion, Scipio ; la Cañizares est revenue sous les traits de la Camisera, ou de la Canisares, et Rotpeter a été nommé bien des fois, conformément à l'étymologie de son nom, Rot Peter.

On peut également souligner l'emploi d'**expressions trop vagues** et qui ne veulent, de ce fait, pas dire grand-chose, telles les « valeurs », employées au pluriel, pour qualifier les normes morales qui dictent la conduite de tel ou tel individu.

Un usage veut aussi que **les intrigues des œuvres ne soient pas racontées au passé** (imparfait, passé simple), mais au présent.

Rappelons également que les **titres d'œuvres** appellent soit des guillemets (« Mon oncle le jaguar »), soit un soulignement (*L'Âne d'or*), et même si certaines œuvres du programme pouvaient opter pour les uns ou pour l'autre, il est attendu qu'une opération typographique aussi simple soit scrupuleusement respectée par les candidats.

3- Confusions et approximations

Enfin, trop de confusions sur l'histoire littéraire en général ou les œuvres au programme sont venues altérer le propos de certaines copies : Pierre Ménard n'a pas réécrit le *Don Sanchez* de Cervantès, il n'est pas question de *teatro mundi** à l'âge baroque mais de *theatrum mundi* et « Joseph » Kafka n'a assurément pas produit un des chefs-d'œuvre de « la littérature française moderne d'expression écrite ». *Les Nouvelles Exemplaires* ne sont pas un ouvrage du XVI^e siècle, même si elles ont été composées au tournant de deux siècles. Ce n'est pas non plus parce que l'appellation est anachronique qu'il n'y a pas de roman antique : le roman grec existe – et Apulée ne cesse d'ailleurs d'en parodier les codes – et c'est même son imitation qui sera à l'origine du grand roman héroïque du XVII^e siècle et de la tradition romanesque qui suivra. Quelques simplifications ont été aussi rencontrées avec régularité, comme le fait que le père de Gregor Samsa réagirait « de façon excessive » en trouvant dans la chambre de son fils, en lieu et place de ce dernier, un cafard géant ! Il est également périlleux et un peu naïf de disserter sur la « gentillesse » de Grete ou la « méchanceté » de tel ou tel personnage. Quant au « Colloque des chiens », on ne peut pas affirmer sans l'interroger le fait que Berganza et Scipion aient subi une métamorphose parce que c'est ce qu'affirme la Cañizares, pas plus qu'on ne peut asséner que tout n'est qu'invention dans le récit de Campuzano, au seul titre que c'est ce qu'en conclut Peralta : l'un des intérêts principaux des deux nouvelles de Cervantès est précisément l'indécidabilité qu'elles mettent en place et qu'il ne convient pas de balayer d'un revers de la main. De même, il est très hâtif, pour ne pas dire fortement contestable, de parler, sans l'interroger, de la dimension didactique des deux nouvelles cervantines. Pour ce qui est de *L'Âne d'or*, l'ambiguïté du livre XI est l'un des intérêts de l'œuvre (à tel point qu'il a été considéré comme apocryphe, voire que certaines éditions l'ont supprimé) et il était fort dommageable d'affirmer qu'il venait donner un sens religieux à toute l'œuvre sans interroger l'étrangeté du changement de ton qu'il induit.

II- Le sujet

1- Contexte de la citation

L'œuvre dont était extraite la citation ainsi que son autrice ne posaient pas problème *a priori*, puisque tout candidat à l'agrégation travaillant sur le programme des « Fictions animales » savait nécessairement qui était Anne Simon, probablement en quoi consistait la « zoopoétique » évoquée par le sous-titre, voire connaissait la thèse d'*Une bête entre les lignes. Essai de zoopoétique*, qui faisait partie des lectures importantes sur ce programme, d'autant que la citation est tirée du début de l'introduction de l'ouvrage. Cette introduction entend montrer l'omniprésence signifiante des bêtes en littérature, signe et véhicule du « ravissement » qu'elles procurent à l'humain. La citation que nous en avons extraite tente d'expliquer cette permanence du motif animal et, plus spécifiquement, de l'une de ses formes récurrentes, « les métamorphoses ».

Anne Simon, directrice de recherches au CNRS et spécialiste de Proust, est l'initiatrice en Europe de la zoopoétique, qu'elle a contribué à diffuser, jusque dans les programmes d'agrégation. Elle travaille sur le vivant et l'animalité en littérature et a publié très récemment (en 2021, et non 2001, comme l'indiquait le sujet, erreur qui ne prêtait pas à conséquence pour les candidats), son essai *Une bête entre les lignes. Essai de zoopoétique*, dans lequel elle explore la présence et la place de l'animal en littérature, hors de ses usages purement symboliques ou allégoriques, pour « rendre compte de l'altérité et de la proximité conjointe des animaux » et montrer que la littérature est à même, « avec la diversité de ses genres (poésie, prose, théâtre, conte, fable, bestiaire, etc.) [...] de rendre compte des spécificités multiples du vivant »². Cette démarche est celle de la zoopoétique, entée sur une analyse de la place des animaux et des rapports entre hommes et bêtes dans diverses disciplines scientifiques, de manière, en « sort[ant] la littérature de l'autoréférentialité, du repli sur soi et d'une tendance à sacraliser le texte littéraire » à « se réapproprier des réflexions qui permettent d'interroger autrement la littérature »³.

2- Analyse de la citation

² « Qu'est-ce que la zoopoétique ? », entretien avec Anne Simon, *Sens dessus-dessous*, n° 16, 2015/2, p. 116.

³ *Ibid.*, p. 118.

La citation soumise aux candidats ne posait pas de grandes difficultés de compréhension. La principale résidait dans la détermination de ce qu'était « la plus haute Antiquité », qui va du quatrième millénaire à environ -500, soit bien avant l'œuvre au programme la plus ancienne, mais la plupart des copies ne se sont prudemment pas attardées sur le sujet et ont conclu que c'était l'époque, comme celle des « cultures décimées », où se forment les substrats mythiques dont on retrouve la trace dans nos œuvres.

La réflexion qu'elle proposait sur le rapport entre la représentation des métamorphoses et la volonté d'ébranler l'humanité, de l'interroger et de le remettre en question était quant à elle attendue pour les candidats. En revanche, la question plus littéraire et presque génétique de la reprise du schème de la métamorphose n'a quasiment jamais été abordée par les agrégatifs.

On a pu noter certains développements tout à fait satisfaisants et originaux sur la représentation, dans nos œuvres, de la fixité et du mouvement par la thématique du voyage, ou encore sur le caractère « rectiligne » attribué à l'homme. D'autres copies ont su manier avec adresse la métaphore musicale et la faire jouer dans leur plan. Certaines notations ponctuelles ont aussi pu séduire les correcteurs, telle cette copie qui se clôt sur l'« ébranlement » et le « descellement » de la porte de Gregor qui, « malgré l'espoir [...] de vivre de concert avec sa famille » accélère en réalité sa fin.

Quant au fonctionnement de la citation, l'immense majorité des candidats a su repérer l'essentiel :

- Elle consiste en une seule phrase, composée d'une proposition subordonnée puis de la principale, elle-même induisant une subordonnée. Une prémisses est énoncée dans la subordonnée conditionnelle, la principale donne ensuite la cause de la situation décrite dans la subordonnée hypothétique. L'hypothétique est suivie d'un présentatif qui explicite cette hypothétique et vient la résoudre. Cette construction vise à expliquer la récurrence du schème des métamorphoses, justifiée ici par l'ébranlement des portraits en pied de l'humanité qu'elles permettent. La principale, pour caractériser l'humanité, recourt à l'adverbe intensif « tellement » qui amène une autre subordonnée pour exprimer la conséquence induite par ce « tellement droite ».
- L'empan chronologique de la citation était large : les métamorphoses s'originent dans les débuts de l'Antiquité, couvrent le II^e siècle apuléen et voyagent jusque dans « la littérature moderne et contemporaine », de sorte que tout notre programme est couvert dans sa dimension fortement diachronique. C'est ainsi l'éternité du motif de la métamorphose qui est soulignée.
- On note dans la citation la présence de plusieurs pluriels (« métamorphoses », « portraits ») qui mettent en évidence la variété et la pluralité d'expérimentations proposées, qui sont aussi celles de notre programme.
- Pour appréhender les métamorphoses, Anne Simon recourt ici à deux métaphores successives, l'une musicale (« rejouent leur puissante partition ») et l'autre relevant du domaine des beaux-arts (peinture et sculpture) (« portraits en pied ») qui mettent l'accent sur la richesse de ce schème et sur ses effets perturbateurs.

La reprise des métamorphoses apparaît alors, pour poursuivre avec une métaphore musicale, comme un motif, un thème qui serait d'abord culturel, voire qui aurait affaire avec l'ethnologie (la plus haute Antiquité, les cultures décimées) et qui, par ses reprises, deviendrait un thème littéraire.

Notons bien évidemment que les « métamorphoses » de notre programme ne le sont pas toutes au même degré : si celles de Lucius et de Gregor ne posent pas problème, celles de Rotpeter et du chasseur sont plus ambiguës tandis que celle de Scipion et Berganza est indécidable. C'était là une manière de comprendre ces « nouveaux modes » évoqués par la citation, dont on verra qu'on pouvait les interpréter comme des modes de représentation ou comme des modes opératoires, des modalités selon lesquelles se produit la métamorphose.

- On constate aussi une opposition entre le mouvement des métamorphoses (qui connaissent un voyage historique et géographique – voir le double sens, temporel et spatial de la préposition « depuis »), traduit par des formes itératives (« rejouent ») à la fois l'immobilité de l'humanité, sa fixité, signifiée ici par la rigidité que développent les champs lexicaux et la métaphore statuaire. Se dessinent ainsi, d'un côté, le détour, l'écart que propose le récit de métamorphoses et, de l'autre, la verticalité rigide qui est celle de l'homme. Cette opposition n'est pas celle entre animaux et humains, mais entre

le schème de la métamorphose et la façon dont les humains se représentent eux-mêmes, car les « portraits en pied » évoqués par Anne Simon réfèrent bien à des productions humaines.

L'explication donnée à ce succès du motif de la métamorphose, qui apparaît comme péremptoire du fait du présentatif « c'est » est l'« ébranlement » et le déboulonnage (idée contenue dans le terme « desceller », qu'il ne fallait pas confondre avec « déceler ») qu'il induit de l'« humanité ». La citation invite à opérer un distinguo entre les deux verbes. « Ébranler » évoque une mise en mouvement, une manière de compromettre la stabilité, de rendre moins ferme, c'est-à-dire de remettre en cause les certitudes que l'humain s'est forgées sur lui-même et, peut-on penser, d'inviter à se déplacer, à faire un pas de côté et peut-être observer comment ça se passe ailleurs. On pouvait ainsi lire dans ce verbe une invitation au détour animal, à se mettre en mouvement. « Desceller » implique aussi l'idée de faire bouger, mais également de détacher d'un support, comme une concrétisation de l'ébranlement précité, dont il s'agirait de prendre la suite pour mettre à bas la statue plus tôt érigée. Notons toutefois qu'il ne s'agit jamais, dans cette citation, de destruction mais seulement de perturbation, d'arrachement à la fixité, dans une invitation à faire bouger les lignes. Ce qu'il faut « ébranler » et « desceller », ce sont les « portraits en pied », soit des portraits représentant le modèle entier et debout, COD pictural, malgré un verbe qui fait signe plutôt vers la sculpture (« desceller ») et malgré la tonalité de la phrase qui laisse imaginer ces portraiturés dans une fixité et une droiture évoquant l'image d'une statue figée que semble constituer cette humanité. L'étrangeté de ce mélange de métaphores (musique, peinture, statuaire) doit être compris comme signifiant, opérant par glissements de sens et d'images.

Au duo « ébranler » et « desceller » répond le duo « droite » et « rectiligne ». Ces deux adjectifs renvoient évidemment d'abord à cette position du portrait en pied ou de la sculpture ; mais ils désignent aussi et surtout l'autocélébration à laquelle se livre l'homme dans ses représentations – ou plutôt l'« humanité », selon les termes d'Anne Simon, ensemble des êtres humains, qui s'oppose ici aux « métamorphoses », mais aussi, en creux, à l'animalité. Cette humanité « droite » suppose une absence d'angles, de détours (à l'inverse précisément des métamorphoses) et en même temps une attitude dressée, fière, dominante. Si « droite » peut avoir le sens de « juste », de manière méliorative, c'est surtout la connotation négative qui transparaît ici d'une droiture morale qui serait rigidité, voire mépris de l'autre. Cette droiture est « devenue rectiligne » (quand ? dans la littérature moderne et contemporaine uniquement ?), selon une connotation qui laisse imaginer une intransigeance et une incapacité du pas de côté qui contraste avec le mouvement d'ébranlement qu'entendent provoquer les métamorphoses. Ainsi, la représentation que l'homme se fait de lui-même le supposerait droit, dressé dans cette verticalité qui le distingue de l'animal. Toutefois, le regard animal transforme cette prétendue droiture en fixité rigide : l'animal dénonce son horizontalité, sa trajectoire qui serpente et qui louvoie pour aboutir pourtant toujours au même endroit. Cette droiture le fige et le sclérose dans une immutabilité et une raideur que la métamorphose permet de secouer. La raideur de l'homme ne renvoie donc pas à sa droiture, mais elle ne présuppose pas non plus son élévation et sa verticalité : c'est la manière dont il se représente qui le suggère et qui n'est sans doute qu'un leurre autoglorifiant.

3- Reformulation

Pour Anne Simon, le succès et la permanence du schème de la métamorphose qui se transmet du mythe à la littérature s'explique par son aptitude à déstabiliser l'humanité et à la déboulonner : celle-ci s'est construite d'elle-même une image, une représentation que les métamorphoses viennent déranger, déplacer. Le succès du thème de la métamorphose animale, transcrite dans une dynamique narrative, correspond à la volonté de remettre en question la supériorité et la prégnance de l'homme dans le monde, à la fois figée, orgueilleuse et sclérosée.

4- Questionnements induits par la citation

- La cause de la pérennité du motif de la métamorphose que dégage Anne Simon, celle d'une manière d'en revenir à l'humain en le bousculant, est-elle la seule à même d'expliquer le succès de ce motif ? Le détour par l'animal signifie-t-il retour, *in fine*, à l'humain ? S'agit-il de décentrement ou d'anthropocentrisme ? En d'autres termes, l'étude de l'animal est-elle toujours anthropomorphique et

anthropocentrée ? Ne parlons-nous de l'animal que pour parler de l'humain ? À quelle expérience le détour par l'animalité nous convie-t-il ?

- On peut interroger les « nouveaux modes » évoqués. Que qualifient ces « modes » ? Des modes de représentation ? Des modes opératoires, des modalités de métamorphoses qui impliquent différents objets et différents processus ? Supposent-ils des enjeux poétiques, l'invention de genres littéraires nouveaux pour une poétique de la métamorphose ? En quoi diffèrent-ils ? Par leur support ? leur tonalité ? C'est ici en quelque sorte la question de l'arrière-plan qui se pose en creux, par exemple du rapport au corps dont parle Élisabeth de Fontenay, ou de l'arrière-plan syncrétique d'Apulée, du chrétien de Kafka et Cervantès qui n'ont rien à voir avec celui de Rosa (vers lequel les « cultures décimées » semblaient faire signe).
- Si l'on accepte cette idée que la métamorphose aurait une vertu de déstabilisation de l'humain, que fait-on de la mise en mouvement ainsi induite ? Le thème de la métamorphose se fait-il simplement facteur d'ébranlement et de déboulonnage, c'est-à-dire de mise à bas ou suppose-t-il une mise en mouvement consécutive qui supposerait un dépassement de cette fixité voire sa conversion ? Qu'amène ce pas de côté, ce détour par l'animal à l'humain ? La métamorphose propose-t-elle, en d'autres termes, la suggestion d'un dépassement ou une reconfiguration de l'humanité ? Anne Simon ne le dit pas et les candidats pouvaient y aller de leurs hypothèses pour franchir les limites de la citation.
- La citation renvoie aussi en creux à l'idéologie du progrès, au parcours tout tracé – tout droit – d'un modèle de civilisation majoritairement occidental. Mais quel progrès reste-t-il à l'homme ? En existe-t-il seulement un et l'animal lui permet-il de l'atteindre ? Le caractère rectiligne de cet homme fait-il que, en dépit des variations d'époques et de modalités, le portrait proposé de l'homme est le même ?
- Une autre question se posait aussi surtout dans la première partie de la citation, une question d'histoire littéraire, de généalogie des textes, pour expliquer la généalogie des métamorphoses : la métamorphose rejoue-t-elle le sujet issu des mythes de la plus haute Antiquité et des cultures décimées en se le réappropriant ou s'inscrit-elle dans une continuité littéraire, revenant seulement au mythe par-dessus l'épaule de la réécriture précédente ? Est-il seulement question d'une tradition religieuse ou culturelle qui devient un motif littéraire, du passage de la croyance, du substrat mythique à l'exploitation littéraire ? Existe-t-il un mythe de la métamorphose ou des métamorphoses (voir à ce sujet Pierre Brunel) et quel serait alors ce *mythe* de la métamorphose ? Y a-t-il une généalogie du récit de métamorphose par paliers littéraires successifs ? Avec qui nos auteurs dialoguent-ils et quelle tradition épousent-ils ? La réponse, nécessairement différente en fonction de chacun des auteurs, pouvait donner lieu à une réflexion sur le sens même du motif de la métamorphose.

III- Pistes de correction

La rédactrice de ce rapport ne prétend pas fournir un modèle de corrigé, ce sont essentiellement des pistes qui seront ici indiquées, ainsi qu'un plan, qui n'offrent évidemment pas la résolution de la citation, mais proposent seulement une manière de la traiter, en développant des idées plutôt qu'en rédigeant les différentes sous-parties. D'autres lectures étaient possibles et pertinentes, c'est ce que l'on a pu constater dans les meilleures copies.

1- Proposition de problématisation

Nos récits de métamorphoses, qui s'inscrivent dans une tradition immémoriale, semblent tenir d'une entreprise de déstabilisation et d'une incitation à la mise en branle de l'humanité qui s'oppose à la fixité avec laquelle elle s'est-elle-même représentée. Dès lors, comment nos récits de métamorphoses permettent-ils de repenser et de re-présenter cette humanité, à l'aide du décentrement permis par l'expérience animale ? En d'autres termes, si l'on prend au sérieux ce détour par l'humain, si l'on postule qu'il existe une visée critique de ces récits de métamorphose qui permette de faire bouger l'humanité, comment cela se manifeste-t-il ? Quelle est l'efficacité de nos récits de métamorphoses par-delà même leur genèse ou leur « génération » différente ?

Nous ferons l'hypothèse que l'expérience des métamorphoses, dans nos œuvres, engage une réflexion sur l'humanité qui, plutôt que de séparer humain et animal, interroge ce qu'ils ont de commun pour penser leurs évolutions et leurs influences mutuelles et potentielles, tout en déployant des techniques narratives et des stratégies de suspension du sens qui limitent la mise en mouvement de l'humanité que pourraient engager nos fictions animales.

2- Proposition de plan

Comme pourra le constater le lecteur attentif de ces lignes, le plan ici proposé n'est pas un plan dialectique, qui convenait mal au sujet posé, mais il questionne et discute la citation tout son long. La première partie tend à expliciter le propos d'Anne Simon grâce à l'éclairage que procurent nos œuvres. La deuxième partie est dialectique en son sein, et au sein même des sous-parties, et discute la thèse centrale de la citation. La troisième dépasse la citation en envisageant les non-dits de la thèse d'Anne Simon.

A- Permanence et transformations des métamorphoses

a. Quels mythes pour nos métamorphoses ?

Quelle est l'origine du recours au schème de la métamorphose ? Anne Simon ancre la « puissante partition » des « métamorphoses » dans un rapport qui semble faire signe vers le mythe au sens ethno-religieux (« plus haute Antiquité », « cultures décimées ») et qui se transmettrait à la littérature moderne et contemporaine, à la manière dont Pierre Brunel a pu parler d'un « mythe de la métamorphose ». Comme le dit Giorgio Agamben, il y a à n'en pas douter un lien substantiel entre l'héritage impalpable issu des temps immémoriaux et la modernité : « Les historiens de l'art et de la littérature savent qu'il y a entre l'archaïque et le moderne un rendez-vous secret, non seulement parce que les formes les plus archaïques semblent exercer sur le présent une fascination particulière, mais surtout parce que la clé du moderne est cachée dans l'immémorial et le préhistorique⁴. » Pour autant, il est bien difficile de faire le départ entre ce qui, dans nos œuvres, relève d'un « mythème » pur ou de sa transformation en thème littéraire, faisant de la reprise du motif un geste avant tout intertextuel.

En tout état de cause, le point commun de nos auteurs est qu'ils recourent tous à ce schème de la métamorphose, mais selon des modalités différentes : si Cervantès revendique le patronage apuléen et s'insère, entre autres, dans une continuité lucianesque qu'il repense au prisme de la critique de la picaresque, si Apulée fait signe vers Ovide, les modèles de Kafka semblent plus diffus (Hoffmann pour *Un rapport pour une académie*) et moins revendiqués, au point qu'Yves Chevrel fait l'hypothèse que le rattachement au mythe de la métamorphose ne serait qu'un effet de traduction, selon un mouvement de quasi auto-engendrement de la mythologie kafkaïenne. Cet auto-engendrement semble d'ailleurs thématiquement dépourvu d'étiologie de *La Métamorphose*, dans un refus du mythe des origines. Quant à Guimarães Rosa, il semble s'ancre à la fois dans un terreau littéraire (le *Macunaíma* de Mário de Andrade, le *Manifeste anthropophage* d'Oswald de Andrade, les classiques du romantisme indianiste comme *Iracema*) et dans une culture ancestrale (les « cultures décimées » dont parle Anne Simon) qu'il s'attache à ressusciter par sa langue (« la langue d'avant Babel » à laquelle il aspire) : les deux évocations du « Séjoussou » font ainsi signe vers un mythe amérindien concernant la constellation du Sejuçu, les Pléiades, selon lequel celui qui voit sept étoiles au lieu des six habituelles est condamné à mourir bientôt, et le jaguar lui-même est une figure centrale de la mythologie amérindienne déclinée dans une série de cultes. L'ancrage isiaque de la fin de *L'Âne d'or* laisse deviner également un possible substrat mythique à la métamorphose de Lucius. Les mythes de chacune de nos œuvres sont ainsi différents et fortement dépendants de leur époque et de leur composition, ceux « depuis » lesquels écrivent nos auteurs.

b. Modalités du récit de métamorphose

⁴ Giorgio Agamben, *Qu'est-ce que le contemporain ?*, Paris, éditions Payot & Rivages, 2008, p. 9-10.

L'appropriation par nos auteurs de la thématique métamorphique s'opère à travers différents « modes », selon des variations, au sens musical, qui adoptent différentes modalités et aussi différents degrés :

- Certaines transformations sont indubitablement des métamorphoses (Lucius, Gregor et Berganza et Scipion dans la version de la Cañizares), tandis que Tonho ou Rotpeter semblent évoluer, basculer dans une autre espèce plutôt qu'ils ne se transforment (bien que Rotpeter ouvre sa harangue sur un imparfait pour qualifier son état de singe et insiste sur l'irréversibilité de ce phénomène). Précisons que seul Apulée nous donne à voir la métamorphose de Lucius – d'homme en âne puis d'âne en homme –, à l'inverse de Gregor, par exemple qui « s'éveilla un matin [et] se trouva dans son lit métamorphosé en un monstrueux insecte », même si la perte progressive de sa voix indique que la mutation n'était alors pas totalement accomplie.
- On trouve aussi bien des transformations qui font passer de l'homme à l'animal (Lucius, Gregor, Tonho, Berganza et Scipion, si l'on croit la Cañizares) que d'autres qui vont de l'animal à l'homme (Berganza et Scipion, si l'on croit Campuzano, Rotpeter). Et, dans cette variété, on note que la métamorphose engage tout type d'animaux, mammifères ou « monstrueux insecte (*ungeheueren Ungeziefer*) ».
- S'opposent également métamorphoses avérées et métamorphoses suggérées (Lucius et Gregor vs Rotpeter et Tonho), auxquelles il faut ajouter la métamorphose douteuse de Berganza et Scipion ; on trouve aussi des métamorphoses déjà advenues (Gregor et Rotpeter, Berganza et Scipion), d'autres auxquelles le lecteur assiste (Lucius et Tonho, dans une autre mesure) ; des cas de doubles métamorphoses, potentiellement réversibles (Lucius et éventuellement le duo de chiens) ; des métamorphoses désirées et convoitées, voire obtenues à grand-peine (Lucius – même si le choix de l'âne est en réalité un possible châtiment –, Rotpeter) ; des métamorphoses expliquées (Lucius, Rotpeter et éventuellement Berganza et Scipion) et d'autres mystérieuses (Gregor ou Tonho)...
- Ces différentes formes de métamorphoses adoptent chacune de « nouveaux modes », différentes formes de récit qui les accueillent, de la nouvelle (Rosa, Cervantès) au roman (Apulée), appellations qui ne dissimulent pas les formes hybrides qu'elles recèlent (le « rapport » de Kafka, la « *novela y coloquio* » de Cervantès...).

On observe donc dans nos œuvres un réinvestissement du schème mythique et un déplacement en fonction des différents auteurs pour lui conférer leur signification : le substrat mythique est repris par nos auteurs pour le réinvestir, dans une « archaïcité moderne⁵ », selon l'expression de Delphine Lespinasse qui joue sur une certaine vision de l'homme, quoique en évolution, pour la bousculer et l'interroger.

c. Détour animal, retour à l'humain

L'invitation au pas de côté, à l'ébranlement, à la mise en marche offerte par les métamorphoses propose un détour par l'animal pour mieux regarder l'humain, dans un mouvement à la fois contemplatif et réflexif. Cette mise en mouvement de l'humain serait la conséquence de la métamorphose qui permettrait ce pas de côté, ce détour par l'animal pour mieux en revenir à l'humain. De fait, ce passage par l'animal est l'occasion d'« ébranler » et « desceller » les assurances humaines en en dénonçant les travers. La dimension satirique est évidemment très forte chez nos auteurs les plus anciens, et elle peut être liée à la tradition picaresque : les errances de Lucius et de Berganza sont l'occasion d'observer les dysfonctionnements sociaux et humains à toutes les strates de la société – des brigands à la matrone, voire aux prêtres, chez Apulée et du boucher au riche marchand chez Cervantès. Les hommes maltraitent nos animaux, qui sont roués de coups ou de pommes, tenaillés par la faim et sans cesse menacés : Rotpeter et son « coup de fusil criminel », comme le tigris de Rosa, rappellent par leur nom et leur fonction que l'animal demeure avant tout une proie pour l'homme. Mais l'homme est aussi et presque avant tout un loup pour l'homme, du fait de son penchant à la tromperie (Campuzano) ou parce qu'il incarne, comme chez Rosa, les sept péchés capitaux. La métaphore de l'insecte chez Kafka pour qualifier les juifs ou la dénonciation de l'exploitation chez Rosa signalent une persécution toujours recommencée de l'homme par l'homme. Le détour par l'animal permet ainsi de

⁵ Delphine Lespinasse, « De l'hybridité temporelle en littérature fantastique », *Les Cahiers du GERF*, n° 7, *L'Hybride*, 2000, p. 112-113.

contempler l'humain : si Gregor ne se rend pas compte des dysfonctionnements de sa famille et s'il incombe au lecteur de lire entre les lignes, c'est par sa métamorphose que son statut d'exploité est mis au jour.

→ Le recours au schème mythique des métamorphoses et à son réinvestissement littéraire se signale donc par une pérennité qui suppose des variations, dans le dessein d'observer l'humanité par le détour animal. Toutefois, l'ébranlement et le déboulonnage de l'humanité qu'induisent les métamorphoses ne paraissent ni aussi évidents ni aussi systématiques que ce que le propos d'Anne Simon laisse entendre et doivent donc, à ce titre, être questionnés.

B- La métamorphose comme ébranlement de l'humanité et consécration de l'animalité ?

a. Une humanité rectiligne ?

Le recours aux adjectifs « droit » et « rectiligne » est plus ambigu qu'il n'y paraît. On comprend que cette humanité soit devenue « rectiligne » si on lit l'adjectif à la lumière du mépris de l'homme envers l'animal ou à son sentiment de tenir une position dominante. C'est net dans *Un rapport pour une académie* où le devenir-homme semble une initiation rigide pour Rotpeter, qui consiste en quelques expériences qui jalonnent cette évolution et qui, pour le lecteur, se signalent par leur inanité (apprendre à serrer la main, cracher, fumer, boire). Mais, en un autre sens, l'adjectif « rectiligne » ne semble pourtant pas pouvoir désigner de façon parfaitement satisfaisante le portrait brossé de l'humanité dans nos œuvres : nulle droiture, nulle raideur morale n'est à observer chez des hommes qui se révèlent menteurs (Campuzano, les personnages du livre X d'Apulée), violents (les bergers chez Apulée ou les bouchers de Cervantès, Tonho), égoïstes (la famille Samsa), prompts à exploiter autrui (chez Rosa). Si l'homme se rêve droit voire rectiligne, l'animal ne voit en lui qu'une rigidité en réalité louvoyante. Dans « Le mariage trompeur », Campuzano dissimule derrière la droiture apparente des intentions et des procédures les courbes et les détours qu'il emprunte pour tromper d'abord doña Stéphanie puis Peralta auditeur de son histoire. Ne peut-on pas interpréter à cette aune le fait que nos œuvres insistent presque toutes sur le rapport de l'homme à l'alcool, au point que le deuxième devient un élément constitutif du premier ? Si l'apprentissage du devenir-homme de Rotpeter passe par celui de la gnôle, qui implique d'être raide, ne s'agit-il pas aussi de tituber et de sortir de la dignité dont l'homme croit être le représentant ? Certes, l'aventure de Gregor met au jour l'intolérance et l'impossibilité d'accéder à l'empathie de sa famille, certes les hommes que croisent Lucius et Scipion sont persuadés de leur supériorité sur l'animal, mais tout n'est pas raide dans cette humanité. La raideur est celle du caractère mais l'humanité décrite, elle, serpente, louvoie et manipule.

Le caractère rectiligne et la droiture se signalent même selon une trajectoire inverse dans *L'Âne d'or* : la rédemption finale de Lucius – en admettant qu'on prenne le livre XI au sérieux – implique, après ce mouvement de décentrement, ses circonvolutions serpentine, un retour dans le rang, un retour à une droiture cette fois considérée positivement et inscrite dans la verticalité divine. L'humanité, loin d'être secouée, est ainsi redressée par l'expérience de la métamorphose dans cette œuvre – mais seulement à condition qu'on prenne cette lecture au sérieux, ce qui est loin d'être acquis. Le postulat que l'humanité serait donc « tellement droite qu'elle en est devenue rectiligne », s'il se vérifie dans certaines œuvres qu'il contribue à éclairer, est sujet à caution dans d'autres et met en question l'efficacité même qu'Anne Simon prête aux métamorphoses.

b. Interactions et hybridation, au rebours de la séparation

En outre, la citation laisse supposer une *partition*, dans le sens d'une division, entre monde humain et monde animal. Or ce n'est pas tant le modèle de l'opposition entre humanité et animalité qui domine qu'un entremêlement et une série d'interactions entre les deux règnes, animal et humain. Chacun se retrouve coincé en l'autre, que ce soit Lucius qui, animalisé en tant qu'homme, aspire à redevenir homme quand il est devenu animal, ou que ce soient Berganza et Scipion qui se félicitent de leur acquisition de la parole mais font tout pour interpréter la prophétie de manière à ne pas se découvrir humains. La vermine parasite n'est pas celle qu'on croit chez Kafka, Gregor et son père intervertissant leurs rôles. Quant à Rosa, il est celui qui met le mieux en évidence cette interpénétration donnée à voir tout au long du processus de métamorphose de la

nouvelle : le chasseur d'emblée se pense et se présente comme une once, et la sauvagerie qu'il a exercée en étant humain contre le Noir Bijibo, notamment, tend à entremêler les règnes. Quant à Rotpeter, il a beau larguer son identité de singe, la fin le voit bien s'accoupler avec une chimpanzé, ce qui remet en question, plus encore que l'accueil que lui réservent les hommes, son idée selon laquelle son nouveau statut serait irréversible.

Tous les jeux lexicaux qualifiant l'humain selon des comparants animaux et inversement supposent une interchangeabilité qui bouscule la stricte partition entre humain et animal, comme Rotpeter qui, de singe devenu homme, entend « parcourir au galop », par son récit, les cinq années de sa métamorphose. Non seulement la dame du portrait que contemple Gregor est ainsi vêtue d'« un boa de fourrure » et le chapeau de la servante est orné d'une « plume d'autruche », le père Samsa est doté d'une « crinière blanche », mais le gérant déclare, en entendant Gregor, « c'était une voix d'animal », contradiction dans les termes qui indique bien l'interchangeabilité des règnes. Les trapézistes qui s'attrapent mutuellement les cheveux avec les dents dans *Un rapport pour une académie*, dont Rotpeter imagine l'hilarité qu'ils provoqueraient chez des singes, sont autant, dans leur animalisation, un objet de spectacle pour l'homme que l'est Rotpeter, singe humanisé de music-hall, de même que son professeur, en lui apprenant à être homme, « en devint lui-même presque simiesque ». Si l'humain tient de l'animal et l'animal tient de l'humain, c'est aussi parce qu'ils ne doivent pas être envisagés de manière purement dichotomique, et c'est précisément ce que choisit de montrer un récit impliquant une métamorphose et donc, par nature, un statut hybride.

c. Cruauté partout, justice nulle part : la mise à égalité de l'humain et de l'animal

Cette confusion qui fait qu'on ne peut opposer aussi clairement animal, même métamorphosé, et humain se retrouve dans le fait que le portrait offert du monde animal n'est pas plus idyllique que celui des hommes : la parodie pastorale que Berganza opère, tout comme l'expérience du rejet de ses congénères par Lucius, la sauvagerie du monde de l'once que décrit Rosa, tout cela n'entraîne pas une valorisation de l'animalité : « L'once a déjà attrapé votre cheval, elle lui a sauté dessus, l'a saigné par la veine-artère... La grosse bête est déjà plus que morte, et elle lâche pas, elle reste sur son corps... Elle lui a brisé le crâne, déchiré son cou... Brisé ? Brisééé !... », s'exclame Tonho, qui, par le pronom « elle » apte à caractériser aussi bien l'once que le cheval et par la propre transe qu'il vit et que traduisent la ponctuation et la quasi-absence de coordination, montre bien comment se confondent les espèces et comment, dans la cruauté, se confondent encore plus l'once et le narrateur.

D'ailleurs, on peut noter que lorsque nos héros métamorphosés sont enclins à devenir meilleurs à la suite de leur expérience de la métamorphose, rien ne dit que ce soit leurs aventures animales qui les y invitent véritablement. Même un personnage comme Berganza qui découvre la vertu de charité auprès de Mahudes apparaît somme toute comme suspect à deux titres : non seulement parce qu'il ne cesse de se révéler capable de cette médisance qu'il veut à tout prix fuir mais aussi parce qu'il relève d'un statut ambigu, entre le chien à qui est accordé le « don de parole » et l'humain métamorphosé en chien, au point qu'on se demande ce qui, dans son être, le fait accéder à une telle vertu. Et si, en apparence, Lucius se rédime, outre le fait qu'on peut questionner l'univocité morale du livre XI, doit-on attribuer cette modification aux changements qu'aurait induits son expérience animale, voire à son dessillement, ou plutôt à une reconnaissance aveugle envers celle qui l'en a tiré ? Dans l'expérience de la métamorphose, il ne semble pas que l'homme expérimente véritablement le progrès moral, il observe certes des dysfonctionnements et les déplore, mais ce n'est pas du fait de son animalité qu'il décide finalement de s'y soustraire. L'animal n'est pas seulement un être pur persécuté dans nos œuvres, et la métamorphose en marche de Tonho en once ne cesse de réfuter la thèse d'une supériorité ou d'une pureté de l'animal par rapport à l'homme.

→ Il y a donc bien, comme le laisse supposer Anne Simon, une diatribe réelle de nos fictions animales contre l'humanité, mais qui ne doit pas être comprise comme une promotion de l'animal. La question qui se pose alors est celle de savoir dans quelle direction et pour quel dessein les métamorphoses entendent mener l'humanité qu'elles ont mis en mouvement.

C- Mettre en mouvement l'humanité par la métamorphose

a. L'expérience du décentrement

Ce détour par l'animal, cet ébranlement répondent à une stratégie de décentrement permise par la métamorphose, à l'issue de laquelle nos hommes-animaux font une expérience d'altérité susceptible de les conduire vers une nouvelle appréhension du réel : l'efficacité et la productivité des métamorphoses s'explique aussi par la possibilité qu'elles offrent d'explorer l'altérité, *via* un narrateur à la première personne qui communique son expérience ainsi éprouvée du monde : si Lucius et Berganza y trouvent l'occasion de voir les hommes et de constater les dysfonctionnements de leur société, on peut gager que la transformation en oiseau originellement rêvée par Lucius lui aurait donné accès à une autre expérience, plus proche peut-être de celle qu'il vit finalement au livre XI, du fait de la sortie de la métamorphose, et qu'il aurait été amené à une autre vision de ce que c'est qu'être homme en renonçant depuis ses hauteurs au désir de connaissance pour accepter l'initiation-foi. Quant à Campuzano, il semble bien aussi rédimé par l'expérience narrative d'une métamorphose qu'il a entendu raconter. Chez Kafka et Rosa, l'expérience de la métamorphose produit un autre regard sur le monde : Tonho apprend à l'école de l'once et se révèle capable de voir une beauté qui jusque-là lui échappait. La métamorphose est le tremplin vers une autre expérience sensible, qu'expérimente aussi Lucius, qui découvre la souffrance et la curiosité entravée de l'âne, la persécution qu'il subit de la part de la plupart de ses maîtres, tandis qu'il se trouve soumis, comme Gregor, à l'empire d'une faim qu'ils ne peuvent facilement satisfaire. Il ne s'agit pas seulement de repenser l'homme *via* la métamorphose mais aussi de repenser l'animal, ou de le penser, du moins de la part de ces êtres métamorphosés.

b. Le miroir animal : des œuvres exemplaires ?

Mais cette expérience du décentrement est-elle vraiment définissable, palpable ? Nos textes invitent à mettre en doute l'exemplarité qu'ils seraient susceptibles de charrier, ne serait-ce qu'en raison de leur ambiguïté fondamentale, qui ne les réduit pas aisément à une seule interprétation, à l'instar des mouvements de Gregor qui sont toujours mal interprétés par sa famille. Nos textes n'entendent ni instruire ni véritablement redresser l'humain : Campuzano a beau avoir été édifié par le récit des chiens, il ne semble pas l'avoir été suffisamment pour oublier toute mystification dans le récit de ses aventures maritales, telles qu'il les propose à Peralta. On constate la même chose chez Apulée : même en admettant que Lucius soit initié, comment expliquer la *libido scribendi* qui lui fait livrer un récit licencieux et dont il fait le choix qu'il ne laisse quasiment rien deviner de son dénouement ? De même, la prophétie censée donner la clé de la métamorphose et de son annulation chez Cervantès joue-t-elle sur une confusion des sens et une construction de mauvaise foi qui la rendent ininterprétable : le sens allégorique et le sens littéral, tels que les analysent Scipion et Berganza, se mêlent et, de toute façon, dans l'un et l'autre cas ces prophéties « sont bel et bien déjà accomplies », dans une négation de leur nature même de prophétie. La clé de lecture est absente aussi de chez Rosa, le dénouement laissant la possibilité de différentes lectures, sans trancher, dans une forme volontairement inspirée du polar. La métamorphose de Gregor, pour immédiate qu'elle soit, ne lui permet pas de vivre une expérience du décentrement suffisante pour regarder lucidement ceux de sa famille, et le lecteur est convié à lire, là encore, par-dessus son épaule. Le mouvement auquel est convié l'homme ébranlé, descendu de son piédestal et transformé en lecteur dans les fictions animales est ainsi également celui de l'interprétation.

c. Faire bouger l'humanité ?

Ce mouvement peut-il alors se révéler productif ? Le pas de côté offre-t-il des issues ? Certes, il existe des lueurs d'espoir chez nos auteurs les plus anciens, de la vertu de charité que représentent Mahudes et l'hôpital de la Résurrection à l'initiation isiaque chez Apulée, pour peu qu'on la prenne au sérieux. L'amitié – ou la fraternité – semble également se dégager fortement comme valeur fondatrice chez Cervantès, saupoudrée d'une absence de médisance qui, pourtant, reste pour nos chiens un idéal tant Berganza ne cesse d'y succomber. Nos œuvres contemporaines sont plus problématiques, et consacrent davantage une prégnance mortifère de l'humain dont on sait qu'il prend toute la place dans nos œuvres et qui ne semble pas pouvoir être rédimé : le sort de Gregor semble à cet égard paradigmatique.

Toutefois, de manière métatextuelle, ce qui semble paradoxalement triompher dans nos cinq fictions animales est le pouvoir du récit, de la mise en récit depuis les « cultures décimées » et « la plus haute Antiquité », gage de la transmission du substrat mythique, un pouvoir de la parole qui est précisément ce dont sont privés nos animaux mais dont les auteurs savent tirer parti pour la leur donner et en souligner la puissance. Que nos zôa deviennent *logika* comme chez Cervantès ou dans *Un rapport pour une académie* ou que les auteurs leur délèguent un pouvoir de la parole qu'ils ne possèdent plus, dans une narration à la première personne comme chez Apulée ou à la troisième personne comme dans *La Métamorphose*, c'est toujours dans le discours et la mise en récit que les animaux prennent leur place face aux hommes et en dialogue avec eux. Même le narrateur de Guimarães Rosa, malgré sa transformation, ne cesse jamais tout à fait de parler et seule ce qu'on devine être la mort le fait sombrer dans une plainte inarticulée qui, pourtant est encore émaillée d'onomatopées humaines : « Araaan... Uhm... Aïe... Aïe... Ouh... ouh... éééé... éé... é... é... » Le fait que les failles de la parole soient aussi mises en scène par nos œuvres et qu'elles fassent du langage un autre piège pour l'homme que, nous, lecteurs, expérimentons face aux narrations non fiables de nos narrateurs doit peut-être être lu moins comme la mise en question de notre hypothèse que comme la mise en évidence de l'infinie puissance du langage.

3- Éléments de conclusion :

- Ainsi, la permanence émaillée de variations des métamorphoses s'explique certes en partie par le succès d'un thème qui emprunte un détour animal pour mieux remettre en question le portrait dominant que les hommes dressent d'eux-mêmes, en décrivant une humanité « droite » et « rectiligne », peu portée vers le changement, dont elles révèlent, sous sa verticalité rêvée, une horizontalité indigne.
- Pour autant, la mise en branle engagée par un tel processus ne semble qu'un vacillement, non seulement parce qu'aucune piste d'amélioration ou solution de rechange – comme la prise pour modèle de l'animalité par exemple – n'est véritablement offerte par nos œuvres mais aussi parce que, que l'homme devienne animal ou que l'animal devienne homme, c'est bien toujours l'homme qui reste le sujet de ces fictions. De plus, les dispositifs mis en place par nos œuvres pour suspendre le sens voire annuler celui qu'elles semblent dégager invitent le lecteur à se défaire d'une lecture symbolique, à l'image de la laborieuse interprétation si insatisfaisante de la prophétie par Berganza et Scipion.
- Les métamorphoses ébranlent et descendent mais sans inscrire pour autant définitivement l'homme dans l'horizontalité qui semble être la position qui lui convient le mieux et l'on peut douter que la littérature, qui use comme outil de celui même qui manque à l'animal, le langage, soit véritablement à même de le dépouiller de sa trace, aussi critique qu'elle se veuille. Si la fixité de l'homme peut ainsi être ébranlée et remise en question, l'animal demeure un outil dans cette quête de métamorphose de l'homme. À cet égard, la « puissante partition » des métamorphoses apparaît comme un refrain entêtant et voué à être réinterprété, mais qui, dans nos œuvres du moins, et à leur image, pose plus de questions qu'elle n'en résout.

ÉPREUVES ECRITES : GRAMMAIRE

PARTIE ETUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE ANTÉRIEUR À 1500

Rapport présenté par : Sylvie Bazin-Tacchella, (phonétique, morphologie et syntaxe) et Yannick Mosset, (traduction et lexicque).

Coordination : Sylvie Bazin-Tacchella

Remarques générales

31 candidats ont composé pour cette épreuve. La moyenne est de 6,96 pour la partie qui porte sur un texte antérieur à 1500. On peut constater une légère baisse de la moyenne par rapport à 2022, avec 17 copies inférieures à la moyenne et 14 au-dessus de la moyenne. Les notes se répartissent entre 2 et 15,25. Il est à souligner que seulement 14 copies ont traité l'ensemble des questions. Les autres sont incomplètes, voire très incomplètes. Les questions qui sont souvent omises sont les questions de lexicque, de phonétique et de morphologie. Le rapport montrera que les attentes ne sont pas démesurées, mais que l'épreuve requiert tout de même des bases solides en ancien et moyen français et un travail approfondi sur le texte au programme. Imaginer pouvoir se débrouiller avec des connaissances en français moderne est un leurre. À l'inverse, la perspective diachronique permet souvent de mieux comprendre les particularités de la langue moderne, qu'il s'agisse de son orthographe, des systèmes morphologiques ou de la syntaxe.

Épreuve de langue

Partie qui porte sur le texte antérieur à 1500

Balade de la maniere d'etre a la court

Tant de perilz sont a suïr la court Qu'a grant paine s'en pourroit nul garder. Qui grace y a, Envie sur lui court, Qui grans y est en doubte est de verser.	4
La convient il trop de maulx endurer Dont, quant a moy, je tien que c'est grant sens D'avoir a court un pié hors et l'autre ens.	
Es grans cours fault souvent faire le sourt, Qu'om ne voit rien et qu'on ne scet parler, Autrui blandir et qu'om saiche du hourt, Faire plaisir, souffrir, dissimuler,	8
N'il n'est pas bon d'y toudis demourer. Mais pour le mieulx je conseille et consens D'avoir a court un pié hors et l'autre enz.	12
L'un pié dedenz, s'aucun besoing lui sourt, Fait bon avoir pour grace demander ;	16

L'autre dehors, s'aucun mal y acourt,
Afin qu'on puist le peril eschiver,
Vivre du sien, et qu'on puist demourer
En paix de cuer. Autrement ne m'assens
D'avoir a court un pié hors et l'autre ens.

20

Eustache Deschamps, *Anthologie*, éd. Cl. Dauphant, Paris, Le Livre de poche, « Lettres gothiques », n° 32861, 2014, 40 (CCVIII), p. 134-136.

1. Traduction et lexique (6 points [4 +2 points])

a) Traduire les vers 1 à 14. (4 points)

b) Justifier la traduction du mot *doubte* (v. 4) et retracer l'histoire de ce mot depuis le latin jusqu'au français moderne. (2 points)

2. Phonétique et graphie (6 points)

Étudier des points de vue phonétique et graphique l'origine et l'évolution jusqu'au français moderne de *i* dans :

pié (v. 7, 14, 21) < PEDEM

avoir (v. 7, 14, 21) < HABERE

plaisir (v. 11) < PLACERE

3. Morphologie et syntaxe (8 points [4 + 4 points])

a) Identifier et conjuguer les formes *saiche* (v. 10) et *puist* (v. 19). Conduire l'analyse des paradigmes jusqu'au français moderne. (4 points)

b) Analyser les subordonnées dans les vers 1-7 et 15-21. (4 points)

Corrigé

1. Traduction et lexique

a) Traduction

- Il y a tant de dangers à fréquenter la cour
qu'il serait très difficile de s'en protéger.
Envie fond sur celui qui y est en grâce,
4 celui qui y est en haute position redoute de tomber.
Il faut y endurer beaucoup de maux,
c'est pourquoi, pour ma part, je considère qu'il est très sage
d'avoir un pied à la cour et un pied au dehors.
- 8 Il faut souvent faire le sourd dans les grandes cours
et feindre de ne rien voir et de ne pas savoir parler ;
il faut flatter autrui, savoir ruser,
faire plaisir, supporter, dissimuler,
12 et il n'est pas bon d'y demeurer tout le temps.
Il est préférable, selon ce que je conseille et que je tolère,
d'avoir un pied à la cour et un pied au dehors.

L'épreuve de traduction, cette année, présentait un texte relativement difficile, mais une bonne préparation aurait pu permettre de surmonter ces difficultés. Certes, un vers comme le vers 11 présente un vocabulaire très spécifique (*blandir* pour « flatter », et l'expression *savoir du hout*), le jury en a tenu compte ; en revanche, trop souvent, des faux-amis bien connus de l'ancien français ont été mal traduits : *garder* (« protéger »), *doubte* (« crainte »), *soufrir* (« supporter »), ce qui est plus sévèrement sanctionné ; c'est d'autant plus regrettable qu'il s'agit de termes susceptibles de faire l'objet d'une question de vocabulaire. On ne saurait donc trop souligner le fait que le lien opéré dans l'agrégation spéciale entre traduction et lexique n'est pas fait par hasard : il est conseillé de préparer en parallèle ces deux questions, puisque l'apprentissage des fiches de vocabulaire permet de mieux traduire le texte et, en retour, c'est en s'entraînant à traduire le texte que l'on est confronté à des exemples qui permettent de mieux retenir les fiches et les sens principaux des mots de l'ancienne langue.

De même, la syntaxe ne posait pas de problèmes réels à condition d'avoir bien fréquenté Deschamps dans le texte. Il en va ainsi de certaines constructions de relatifs, typiques de l'ancienne langue (*qui* sans antécédent, ou *dont* au vers 6), sur lesquels on ne reviendra pas ici puisqu'ils sont l'objet de la question de syntaxe. La forme élidée *n'* qui commence le vers 12 a souvent été omise ou mal traduite ; il s'agit ici simplement de la conjonction *ne* coordonnant les deux propositions de la phrase (v. 8-11 et v. 12), dont l'emploi est plus étendu que celui du français moderne *n'*⁶, et la solution la plus simple était de la traduire par « et ».

Enfin, un peu d'observation et de sentiment linguistique permet d'éviter certaines erreurs. Ainsi, *es grans cours* est clairement un pluriel et il a été traduit par un singulier dans trop de copies. En revanche, le sentiment linguistique a en général généré des traductions satisfaisantes de la première phrase de la seconde strophe (v. 8-11), alors même que le verbe *fault* régissait à la fois des infinitifs (*faire*, *blandir*, etc.) et des subordonnées (*qu'om ne voit rien*, etc.). Un calque était ici inenvisageable et différentes solutions valables ont été proposées.

b) Lexique

⁶ La conjonction *ne*, héritée de *nec* en latin, sert à coordonner des constituants dans un contexte négatif, comme la conjonction *ni* en français moderne. Néanmoins, ses emplois sont plus étendus puisque la forme *ne* est aussi employée pour coordonner en contexte implicitement négatif, en particulier dans des contextes virtuels, interrogatifs ou hypothétiques ou, comme ici, pour coordonner une proposition positive à une proposition négative.

Trop souvent la question de lexique témoigne d'une préparation insuffisante ; sans connaissances, il est difficile de répondre correctement à cette question. Certaines copies ont tenté de pallier ces insuffisances en inventant par exemple l'étymon (ce qui est évidemment à proscrire) ou en s'appuyant sur le français moderne, notamment dans les paradigmes morphologique et sémantique. Cette solution ne saurait être satisfaisante : dans le cas des paradigmes, on attend bien évidemment que le commentaire porte sur des termes de l'ancienne langue ; quant aux considérations sur la sémantique du terme en français moderne, quand bien même la réflexion témoignerait de bons réflexes d'analyse (ce qui n'est pas toujours le cas), elles ne sont que périphériques par rapport aux attentes de l'épreuve et ne peuvent compenser une réflexion historique. Il s'agit, en effet, de traiter le mot dans son évolution diachronique complète.

Si les connaissances sont essentielles, la capacité d'analyse reste centrale pour cette épreuve. Ainsi, dans les deux paradigmes, on n'attend pas forcément une longue liste de termes ; deux termes bien choisis suffisent, surtout s'ils sont accompagnés d'une analyse, même rapide, de leurs relations sémantiques et/ou morphologique avec *doute*. Il était par exemple difficile de passer à côté de *redouter*, dont il fallait commenter le préfixe intensif *re-* et le fait que le terme ait seul pris en charge le sème de /crainte/ en français moderne. De même, la question demande bien de « justifier la traduction » du mot, ce qui implique une réflexion argumentée sur l'identification du sens dans le texte et, éventuellement, sur les choix opérés dans la traduction. Trop souvent, cette partie de la réponse était expédiée en deux lignes, voire omise.

Enfin, le mot à traiter est bien celui présent dans le texte ; les manuels proposent en général une fiche sur le verbe *douter*, alors que c'est le substantif *doubte* qui apparaît dans le texte. Certaines copies ont traité *douter* sans se poser de question (quand elles ne mélangeaient pas le verbe et le substantif) ; même si l'on ne connaît pas avec certitude la relation entre *doubte* et *douter* (en l'occurrence, le premier est le déverbal du second), il faut bien, dans ce genre de cas, dire *a minima* que les termes appartiennent au même paradigme et traiter *doute* en priorité.

Étymologie

Doubte est le déverbal de *doubter*, issu du latin classique *dubitare*, « hésiter (entre deux choses), douter, être indécis ».

Dubitare est lui-même issu de l'adjectif *dubius*, « hésitant, indécis » (pour l'humain) ou « incertain ».

En ancien français

Le sens de *doubte* est très lié à celui de *doubter*. Le substantif présente deux sens principaux qui dénotent une absence de confiance face à quelque chose ou quelqu'un.

(1) sens étymologique : « hésitation, incertitude » (face à une situation, une décision, une personne), d'où la locution *sanz doute* = « assurément » ;

(2) par renforcement du sens 1 : « crainte, peur, appréhension », sans préjuger du degré d'intensité de l'émotion ; c'est le sens qui domine en AF, ainsi la locution verbale *avoir, metre en doute de/que* signifie-t-elle « craindre ». Cependant la locution *faire doute* peut signifier « hésiter » (sens 1) ou « avoir peur » (sens 2).

Paradigme morphologique

• Le verbe *doubter* est le mot principal du paradigme et désigne dans ces deux sens le fait de ressentir l'émotion décrite par le substantif :

(1) « hésiter »

estre doutans = « douter, hésiter à faire quelque chose »

doter de = « hésiter à »

(2) « craindre »

doter de = « craindre de »

doté, adj. = « craint, redouté »

- Le verbe *redouter*, préfixé en *re-* à valeur intensive, ne prend en charge que le sens 2 : « craindre ».
- les adjectifs *douteus* ou *doutif* reprennent le sens 2 et signifient :
 - « craintif » (qualifiant la personne qui ressent l'émotion)
 - « redoutable » (qualifiant la personne qui suscite l'émotion)

• Le substantif *doutance* a le même sens que *doute* et est interchangeable avec lui dans la plupart de ses emplois.

Paradigme sémantique

On trouve surtout des termes liés au sens 2 :

- *creme*, « effroi, crainte », dérivé du verbe *criembre*, « craindre, avoir peur de » et, par affaiblissement, « se méfier de » (sens se rapprochant du sens 1 de *douter*)
- *esfroi*, « agitation, trouble », « frayeur », « vacarme » ; dérivé du verbe *esfreer*, « troubler, faire du bruit », puis « effrayer ».
- *esmai*, « trouble », puis « crainte » ; dérivé du verbe *esmaier*, « troubler », « effrayer » mais aussi « s'inquiéter » en emploi pronominal.

Évolution

L'évolution de *doute* est liée à celle de *douter*. En effet, la forme intensive *redouter* élimine *douter* dans son sens 1 à la fin du Moyen Âge. De fait, *redouter* prend en charge le sens médiéval 2, sans présenter de déverbal. *Doute*, comme le verbe *douter*, se restreint au sens étymologique 1 (même si le sens 2 semble encore attesté au XVII^e siècle, dans des expressions figées comme *doute que*, « de peur que »). La locution figée *sans doute* signifie désormais « probablement », et il faut l'expression renforcée *sans aucun doute* pour avoir le sens médiéval de « assurément ».

Tout comme *douter* acquiert au XVI^e siècle un sens religieux (« ne pas adhérer à la foi ») et philosophique (« faire preuve de scepticisme »), *doute* peut désormais qualifier une « attitude philosophique de scepticisme généralisé » (voir par exemple le doute philosophique de Descartes) et une « incertitude sur l'existence de Dieu ».

Justification de la traduction

Le terme, en moyen français, permet d'hésiter entre deux sens principaux, « doute » ou « crainte ». Le champ lexical de la première strophe oriente plutôt vers la seconde hypothèse : les *perilz* (v. 1) et les *maulx* (v. 5) de la cour sont plus à même de susciter la crainte que l'hésitation. D'ailleurs, le terme *doubte*, qui apparaît dans le groupe prépositionnel *en doubte* qui qualifie l'état de celui *qui grans y est* (v. 4) semble faire le lien entre la haute position sociale de l'homme de cour et sa dégradation possible (*verser*, v. 4) ; il s'agit donc bien d'une menace redoutée, qui redouble celle exprimée au vers 3, dont le premier hémistiche crée un fort parallélisme avec celui du vers où apparaît *doubte* (*Qui grace y a / Qui grans y est*).

Dans la mesure où le terme *doute*, en français moderne, ne peut plus exprimer la crainte, il fallait trouver un autre terme ; ici, de plus, l'expression *estre en doute de* a été traduite par un seul verbe, afin d'alléger la traduction. Traduire par « craindre » aurait été possible ; on a choisi plutôt le verbe « redouter », afin de rappeler le terme *doubte* du texte original.

2. Phonétique et graphie

Remarques générales

La réponse doit être construite autour de la question posée, ici l'origine et l'évolution de *i* présent dans trois formes du texte. Les phénomènes phonétiques exposés doivent toujours être reliés à la présence du graphème considéré. Rappelons qu'il ne s'agit pas de donner en détail l'évolution complète des différents mots, pris l'un à la suite de l'autre. On n'attend pas du reste toutes les transcriptions intermédiaires, mais *a minima* le point de départ, l'aboutissement et la désignation des mécanismes phonétiques qui expliquent la présence de *i* dans les mots donnés. Il s'agit de mettre en relation phonie et graphie, donc d'éviter un exposé qui ne considère que l'origine et l'évolution phonique des *i* ou, à l'inverse, qui se contente d'une analyse purement graphique. Dans un cas comme dans l'autre, la réponse est jugée incomplète.

Parmi les prérequis, les candidats doivent maîtriser un alphabet phonétique (API ou alphabet des romanistes) et s'appuyer sur des transcriptions correctes ; ils doivent pouvoir reconnaître dans les mots donnés les phénomènes phonétiques essentiels qui expliquent le maintien ou l'apparition d'un *i* (ici l'évolution du système vocalique latin, le rôle de l'accent tonique, le mécanisme de la diphtongaison et de la diphtongue de coalescence, la palatalisation)⁷. Enfin, ils doivent pouvoir s'appuyer sur des notions précises de graphématique (*graphème, digramme, phonogramme, morphogramme, lettre diacritique, etc.*) et sur une connaissance de l'histoire du système graphique du français⁸. Trop de copies font l'impasse sur cette question et parmi les réponses, une moitié ne correspond pas aux attendus. Cependant avec une bonne méthode et des connaissances de base, il est possible de proposer un exposé satisfaisant.

La réponse doit être organisée de façon explicite, mais rappelons qu'aucun plan n'est prédéfini. Le jury est sensible aux efforts de regroupement et de comparaison des phénomènes décrits. Le plan proposé dans le corrigé est historique, mais d'autres plans pouvaient être envisagés, notamment selon la nature de *i* dans l'aboutissement en FM : phonogramme (notations de [i] ou [y]) ou élément de digramme (*ai, oi*).

Proposition de corrigé

Le graphème *i* traduit le phonème [i] dans *plaisir* et le phonème [y] dans *pié* ; dans les mots *avoir* et *plaisir, oi* et *ai*, sont des digrammes, prononcés respectivement [wɛ] (FM [wa]) et [ɛ] à l'époque du texte. L'accent aigu dans *pié* est le fait de l'éditeur moderne du texte, car les accents apparaissent avec les imprimés au XVI^e siècle : il permet de distinguer *pié* de *pie* [piɛ] > [pi]. Nous nous intéresserons à l'apparition de *i* et à l'évolution ultérieure des graphies et des prononciations. On peut noter que, dans tous les cas, le graphème ne correspond pas à un [i] latin, puisqu'aucun des étymons des quatre mots étudiés ne présente ce phonème. L'apparition d'un [i] et de sa notation à l'écrit par la lettre *i* est liée au mécanisme de la diphtongaison ou à celui de la coalescence, dans les deux cas, il y a eu production d'une diphtongue dont un des segments – à l'origine ou ultérieurement – est un [i].

1. L'apparition d'un [i] noté *i*

1.1 À la suite d'un mécanisme de segmentation (diphtongaison) d'une voyelle tonique libre

- diphtongaison de /ě/ latin fin III^e siècle en [iɛ], qui se ferme au VII^e siècle en [iɛ] : cas de *pié* [péde] > VII^e siècle [piɛθ] > [piɛ] disparition de la consonne finale entre le IX^e et le XI^e siècle.
- diphtongaison française de [ē] latin au VI^e siècle en [éi].

Deux cas :

- a) général : [éi] > [oi] évolution de la diphtongue par différenciation du premier segment qui change de série vocalique, cas de *avoir* [abére] > [avóir] (VII^e siècle)
- b) particulier [éi] précédé de palatale > [iɛi] (nouvelle segmentation à l'avant, liée à la présence de la palatale = diphtongaison conditionnée) et simplification de la triptongue en [i] qui subsiste jusqu'en FM ; cas de [plakére] > *plaisir* : seul cas dans les mots proposés où le graphème *i* correspond au phonème [i] en FM.

1.2 À la suite d'une palatalisation incomplète et d'une diphtongue de coalescence

Dans [plakére], [k] intervocalique précédé de [a] et suivi de [e] se palatalise incomplètement au III^e siècle en [k'], puis avance dans la zone des dentales en [t'], puis s'assibille en [ts'] avec dégagement à l'avant d'un *i* diphtongal qui forme avec la voyelle précédente une diphtongue de coalescence [ai] : [plai̯ts'ère] > [plajdz'ère] par sonorisation à l'intervocalique fin IV^e siècle > [plajdz'ère] VI^e siècle > [plajdzir] VII^e siècle

⁷ Voir G. Joly, *Précis de phonétique historique du français*, Armand Colin, 1995 ; N. Laborderie, *Précis de phonétique historique*, Paris, Nathan-Université, coll. 128, n° 59, 1994 ; G. Zink, *Phonétique historique du français*, Paris, P.U.F., 1986..

⁸ Voir Y. Cazal, G. Parussa, *Introduction à l'histoire de l'orthographe*, Paris, A. Colin, 2015 (2^e éd. 2022) et les travaux de N. Catach, notamment *L'orthographe française*, A. Colin, 2012 [Nathan, 1995]. On pourra lire également avec profit la synthèse récente dans la *Grande Grammaire Historique du Français*, éd. C. Marchello-Nizia, B. Combettes, S. Prévost et T. Scheer, De Gruyter Mouton, 2020, chapitre 27. Graphématique et graphétique en diachronie, p. 550-591 (Y. Cazal et G. Parussa).

Les mots donnés présentent un seul [i] entre consonnes, noté *i*, aboutissement d'un [é] précédé de palatale ; dans les trois autres cas, [i] est un élément des diphtongues [ai], [ie] et [oi], apparues à différentes périodes avant la période littéraire.

2. L'évolution des anciennes diphtongues *ie*, *oi* et *ai*

Pour le [i] tonique de *plaisir*, il n'y a plus d'évolution phonique ou graphique. En revanche, pour les trois diphtongues, on peut noter des évolutions pendant l'AF et au-delà.

2.1 *ai*

[ai] connaît une monophtongaison précoce en [e], mais l'AF hésite entre les graphies *ai* et *e*, par exemple *plaisir*, *reson*, *meson*. La graphie plus étymologique en *ai* l'emportera, c'est celle que fixe l'orthographe pour ces mots : *plaisir*, *raison*, *maison*.

2.2 *ie* et *oi*

Dans les deux autres cas, la diphtongue évolue jusqu'à la constitution d'un groupe semi-consonne + voyelle :

- Évolution de [ói > [úê] (assimilation) > [wê] (basculé de l'accent et ouverture) > [wa] mais maintien de la graphie *oi* jusqu'en français moderne, sauf en cas de monophtongaison : [wê] > [é] pour les désinences d'imparfaits et de conditionnels, *oi* remplacé par *ai* (1835).
- Évolution de [iê] en [yé] par bascule de l'accent (vers 1200) et passage du premier segment devenu atone à la semi-consonne correspondante [y]. La graphie *ie* s'est maintenue, mais elle correspond désormais non plus à une diphtongue, mais à un groupe de deux phonogrammes, *i* qui note la semi-consonne [y] et *e*, qui note la voyelle [ê]. La loi de position s'applique à partir du XVI^e s. : le timbre reste fermé en position finale, il s'ouvre devant une consonne articulée comme dans *Pierre* [pyêR]. On peut noter que le mot *piéd* ne présente pas d'accent en FM, l'environnement suffisant à indiquer une prononciation fermée. Un *d* muet, étymologique, a été ajouté dès le MF.

Conclusion : L'étude de la lettre *i* dans des mots de MF illustre bien la distance qui s'établit dès les premiers textes entre la graphie et la phonie, car la graphie fixe un état de langue alors que la prononciation continue d'évoluer, notamment dans le cas des diphtongues issues d'une segmentation ou d'une coalescence. Le graphème *i* note en français le phonème [i], en toutes positions. Il peut également noter la semi-consonne [y] quand il est suivi de voyelle, *piéd*. Le français se caractérise également par des regroupements de lettres, les digrammes, correspondant soit à un seul phonème comme *ai*, soit à un groupe semi-consonne et voyelle comme *oi*. Dans ce dernier cas, il est impossible de détacher les deux éléments, il n'y a plus de rapport avec un [o] ou un [i]⁹.

3. Morphologie et syntaxe

a) Identifier et conjuguer les formes *saïche* (v. 10) et *puist* (v. 19). Conduire l'analyse des paradigmes jusqu'au français moderne. (4 points)

Remarques générales

Le traitement de cette question a été généralement décevant en raison non seulement d'un manque de connaissances de la formation du système verbal de l'AF, mais surtout d'un défaut de méthode. Les formes sont étudiées de façon isolée sans référence au système auquel elles appartiennent et, lorsque les paradigmes sont donnés, ils sont souvent truffés d'erreurs. Dans quelques cas, les formes ont été mal identifiées et vues comme des subjonctifs imparfaits. Parfois les paradigmes du FM sont fautifs. Parfois encore, des considérations uniquement graphiques remplacent le développement morphologique attendu¹⁰.

Proposition de corrigé

⁹ N. Catach considère l'archigraphème OI qui couvre le groupe phonétique stable [wA] comme un « idiotisme graphique » qui s'oppose à *oua* qui marque un groupe instable, tantôt uni, tantôt bisyllabique. » (*L'orthographe française*, A. Colin, p. 131).

¹⁰ Les candidats liront avec profit la mise au point méthodologique détaillée en préambule du corrigé de la question de morphologie de l'agrégation externe 2022.

Il s'agit des présents du subjonctif des verbes *savoir* et *pouvoir*, construits sur une base spécifique en français. Le présent du subjonctif est un tiroir héréditaire qui présente la même structure accentuelle que le présent de l'indicatif, avec l'accent sur le radical en P1, P2, P3 et P6 (base forte B2) et sur les désinences en P4 et P5 (base faible B1). L'alternance vocalique qui frappe à l'indicatif présent la plupart des verbes à deux bases se retrouve au subjonctif présent. En revanche, les verbes à trois ou quatre bases, qui présentent une base forte spécifique en P1 (B3), construisent leur subjonctif présent soit sur une nouvelle alternance (B3/B4) ou entièrement sur la B3. En AF et MF, le lien entre les deux présents était assuré par la B3¹¹.

Les deux verbes étudiés se caractérisent par les mêmes désinences qui proviennent du type latin en *-iam*, *-ias*, *-iat*, donc avec *-e* final en P1, P2, P3 (par opposition au type représenté par les verbes en *-are* en *-em*, *-es*, *-et*, à l'origine des présents du subjonctifs des verbes en *-er* en AF sans *-e*). En revanche, ils se distinguent par leur base : *sach-* est une base qui ne correspond pas à une base du présent de l'indicatif, tandis que *puis-* est la B3 présente à la P1 du présent de l'indicatif.

Andrieux-Reix et Baumgartner classent le verbe *pouvoir* dans les verbes à trois bases (B3 *puis-*, B2 *pue-* et B1 *po-*) et le verbe *savoir* dans les verbes à quatre bases « anomaux », avec 3 bases au présent de l'indicatif (B3 *sai-*, B2 *sev-* et B1 *sav-*) et une 4^e base au présent du subjonctif (*sach-*)¹². En AF, le verbe *pouvoir* présentait originellement quatre bases au système du présent, avec une alternance entre les formes accentuées sur le radical (B3 : *puis-*) et les formes accentuées sur la désinence (B4 : *pois-*).

1. L'évolution des paradigmes du latin en AF

latin	<i>savoir</i>	<i>pouvoir</i>
P1	<i>sápĭam</i>	* <i>póssĭam</i>
P2	<i>sápĭas</i>	* <i>póssĭas</i>
P3	<i>sápĭat</i>	* <i>póssĭat</i>
P4	<i>sapĭámus</i>	* <i>possĭámus</i>
P5	<i>sapĭátis</i>	* <i>possĭátis</i>
P6	<i>sápĭant</i>	* <i>póssĭant</i>

1.1 Les radicaux

a) *savoir* : la base latine *sap-* connaît un traitement particulier lié à la présence du yod issu du *i* bref en hiatus [ĭ] des désinences de subjonctif présent (fausse palatalisation de [p] suivi de [y] avec renforcement de [y] en [tš], puis disparition de l'occlusive [p]), d'où la base *sach-*. La graphie *saich-* est une variante dialectale de *sach-*, qui marque la fermeture du [a] suivi de la palatale (même phénomène pour *saige/sage*)¹³. Il n'y a pas d'alternance de base entre les personnes fortes (accentuées sur le radical) et les personnes faibles (accentuées sur la désinence), car l'aboutissement est le même pour [a] atone ou tonique entravé par une palatale. L'évolution phonétique a donc produit un autre radical que ceux présents au présent de l'indicatif¹⁴.

¹¹ Nous reprenons la terminologie et les analyses de N. Andrieux-Reix et E. Baumgartner (*Systèmes morphologiques de l'ancien français A. Le verbe*, Sobodi, 1983). Voir en particulier p. 44.

¹² *Ibid.*, p. 99-100.

¹³ Phénomène signalé par G. Zink (*Phonétique historique du français*, p. 237), caractéristique des dialectes de l'Ouest, de l'Est et du Nord en AF, prenant de l'ampleur en MF et gagnant la capitale ; encore signalé au XVI^e siècle.

¹⁴ Mais au présent de l'indicatif, le latin *sapio* aurait dû donner *sache*, mais la forme qui s'impose, *sai*, suppose de partir d'une forme réduite **sayyo*, au même titre que les formes françaises *doi* et *ai* de *devoir* et *avoir* supposent des formes réduites **deyyo* et **ayyo* au lieu de *debeo* et *habeo* (N. Andrieux-Reix et E. Baumgartner, *ibid.*, p. 116-117).

b) pouvoir : il y a originellement alternance de deux radicaux B3 et B4. B3 correspond à la base présente en P1 du présent de l'indicatif et se trouve aux personnes fortes du verbe (P1, P2, P3 et P6) et la B4 correspond à la base faible en P4 et P5. Sans entrer dans les détails, l'alternance s'explique par un aboutissement phonétique différent du [ō] radical suivi de [ssy] qui se palatalise en [sʲ] avec un *i* diphtongal de transition [i] à l'avant :

- P1, P2, P3, P6 : accentué, [ō] radical subit une diphtongaison conditionnée par la demi-palatale qui suit en [úō] et la diphtongue constitue avec le [i] de transition une triphongue qui se simplifie en *-ui*, [w̥i] à l'époque du texte.
- P4, P5 : atone, [ō] constitue avec le [i] de transition une diphtongue de coalescence [oi] qui évolue en [wɛ], noté toujours *oi*. Très tôt, on trouve en P4, P5 des formes alignées sur B3 (*puissiens*, *puissiez*) qui deviennent les plus répandues dès l'AF. Dès lors, le verbe ne présente plus qu'une seule base au présent du subjonctif.

1.2 Les désinences

a) Personnes accentuées sur le radical

Le tiroir est formé sur le schéma suivant : B3 + e + désinence de personne. Le -e [ɛ] provient de l'affaiblissement du [a] final de la désinence latine en P1, P2, P3 et P6. En P3, normalement [t] final tombe après [ɛ], mais certains verbes maintiennent la désinence en -t, c'est le cas de *puist* en AF, mais aussi de *doinst* par exemple. Lorsque le -t final est maintenu, le -e tombe.

b) Personnes accentuées sur la désinence

En P4, il y a eu hésitation en AF, la désinence étymologique est *-iens*, mais elle a été concurrencée très tôt par la désinence analogique *-ons*.

En P5, la désinence *-iez* issue phonétiquement de *-iātis* n'est pas encore spécifique du tiroir, car c'était également en AF une variante derrière radical palatalisé au présent de l'indicatif¹⁵.

AF / MF	<i>savoir</i>	<i>pouvoir</i>
P1	<i>sache</i>	<i>puisse</i>
P2	<i>saches</i>	<i>puisses</i>
P3	<i>sache</i>	<i>puist / puisse</i>
P4	<i>sachiens</i>	<i>poissiens / puissiens</i>
P5	<i>sachiez</i>	<i>poissiez / puissiez</i>
P6	<i>sachent</i>	<i>puissent</i>

2. L'évolution jusqu'au FM

2.1 Les radicaux

¹⁵ En AF, au pluriel, les personnes ne portent pas d'indication sur le mode, sinon de façon exceptionnelle. Seules échappent à cette « forte tendance égalisatrice qui a étendu les désinences *-ons* et *-ez* à toutes les finales qui ne relevaient pas de l'effet de Bartsch et même à certaines personnes 4 qui en relevaient », les P4 des verbes à consonnes radicales palatalisées telles que *faciamus*, **volyamus*. À la P5, quel que soit le mode, l'effet de Bartsch s'applique et explique l'aboutissement *-iez* (Zink, p. 146-147). Andrieux-Reix et Baumgartner (p. 86-87) distinguent deux états de langue pour les marques de P4-P5 dans les présents de l'indicatif et du subjonctif : jusqu'à la fin du XIII^e s., les deux tiroirs présentent généralement des marques identiques en P4 et P5 ; l'alternance *-ons/-iens* est propre au subjonctif. La distribution des marques *-ez* et *-iez* n'est pas liée à l'appartenance à un tiroir, mais à la présence ou non d'un phonème palatal, générateur de l'effet de Bartsch ([a] tonique libre précédé de palatale aboutit à [yɛ] au lieu de [ɛ] attendu). À partir de la fin du XIII^e s., la série *-iens*, *-iez* tend à s'étendre à tous les verbes, quelle que soit leur origine, sans toutefois éliminer la série *-ons*, *-ez*, car pour un même verbe, on peut trouver les deux marques. En revanche, « dans la synchronie considérée [AF], *-ions* ne s'observe jamais au présent du subjonctif ».

Les verbes *savoir* et *pouvoir* ont maintenu un radical spécifique au présent du subjonctif en [saš-] et [pwis-]. C'est également le cas des verbes *être*, *avoir* et *aller* : *que je sois*, *que j'aie*, *que j'aieille*... Mais à l'impératif, *aller* présente des formes sur les mêmes bases qu'au présent de l'indicatif (*va*, *allons*, *allez*), tandis que les autres verbes offrent des formes d'impératif sur la base du présent du subjonctif : *sache*, *sachons*, *sachez* / *aie*, *ayons*, *ayez* / *sois*, *soyons*, *soyez*. La base *puis-* du présent du subjonctif est encore rattachée à la forme de P1 du présent de l'indicatif *puis*. Pour *savoir*, il n'y a pas de lien entre le présent de l'indicatif et le présent du subjonctif¹⁶. En revanche, en FM, on remarque que la forme de participe présent *sachant*, qui a remplacé la forme originelle *savant*, qui n'a subsisté que comme adjectif et participe, a certainement été construite analogiquement sur la base du présent du subjonctif.

2.2 Les désinences

Dans l'*Anthologie* d'Eustache Deschamps, *puisse* à la P3 n'est présent que deux fois seulement (pièce 43, v. 20 ; pièce 188, v. 226) contre trente-quatre attestations de *puist*. Mais, après le MF, les formes en *-t* disparaissent pour les verbes autres que *être* et *avoir* : il ne subsiste plus désormais en FM que les formes *ait* et *soit*¹⁷.

En MF, les désinences de P4 et P5 se fixent en *-ions* (issu du croisement de *-ons* et *-iens*) et *-iez* pour le subjonctif présent comme pour l'imparfait, le conditionnel et le subjonctif imparfait, avec un [y] qui marque le caractère virtuel ou virtualisant de ces tiroirs.

FM	<i>savoir</i>	<i>pouvoir</i>
P1	<i>Que je sache</i>	<i>Que je puisse</i>
P2	<i>Que tu saches</i>	<i>Que tu puisses</i>
P3	<i>Qu'il / elle sache</i>	<i>Qu'il / elle puisse</i>
P4	<i>Que nous sachions</i>	<i>Que nous puissions</i>
P5	<i>Que vous sachiez</i>	<i>Que vous puissiez</i>
P6	<i>Qu'ils / elles sachent</i>	<i>Qu'ils / elles puissent</i>

Contrairement aux verbes en *-er* qui présentent une base unique aux deux présents (*chant-*) suivie de *-e* au singulier (ce qui n'était pas le cas en AF), ces verbes de conjugaison plus complexe offrent des formes marquées de subjonctif grâce au changement de base. Au pluriel, les seules personnes qui présentent des marques distinctives du présent de l'indicatif sont les P4 et P5, mais elles partagent leurs désinences avec d'autres tiroirs : imparfait et conditionnel à l'indicatif et subjonctif imparfait.

b) Analyser les subordonnées dans les vers 1-7 et 15-21.

Remarques générales

¹⁶ P. Le Goffic (*Les formes conjuguées du verbe français. Oral et écrit*, Ophrys, 1997, p. 112) résume ainsi la particularité de ce verbe : « ce verbe est le seul verbe français dont l'impératif 5 (*sachez*) se distingue à la fois du présent de l'indicatif (*savez*) et du subjonctif (*sachiez*), ce qui fait que tous les temps (« tiroirs ») ont une forme distincte à la personne 5 » : cette « bonne fortune » – aux yeux des grammairiens Damourette et Pichon – lui a valu d'être choisi par ceux-ci comme base de dénomination des différents temps (ou « tiroirs ») : le « *savez* » (= indicatif présent), le « *sachez* » (= impératif présent), « *sachiez* » (= subjonctif présent), etc. (*Essai de Grammaire de la Langue Française*, § 807).

¹⁷ Les formes peuvent d'ailleurs coexister chez les mêmes auteurs. L'action analogique jouera ensuite pour rétablir le *-e* selon l'emploi le plus fréquent, à l'exception toutefois des formes en *-t* des verbes *être* et *avoir*, *soit* et *ait*, qui se maintiendront en raison de leur très haute fréquence.

La question, classique, a été mieux traitée que les précédentes, mais on en reste souvent à un simple relevé de cas. L'exposé doit être organisé avec une introduction qui propose une définition de la phrase subordonnée et des critères d'analyse précis. Il ne s'agit pas d'un simple relevé classé. Il faut analyser les différents types présents en observant le terme introducteur, la relation avec la phrase qui enchâsse la subordonnée ou le fonctionnement du système en cas de corrélation. Il n'y avait pas de difficulté particulière, à condition d'avoir travaillé le texte et d'avoir notamment préparé une traduction réfléchie et personnelle, sans se contenter de la traduction de l'édition, qui s'éloignait parfois des constructions d'origine. Seul *dont* pouvait poser difficulté.

Proposition de corrigé

Introduction

La phrase complexe est une unité syntaxique qui est constituée de plusieurs propositions qui peuvent être juxtaposées, coordonnées ou présenter une relation hiérarchique, avec une proposition principale ou matrice régissant une ou plusieurs propositions subordonnées. Les types peuvent d'ailleurs se combiner entre eux et chaque proposition subordonnée peut elle aussi devenir une proposition en régissant une autre. On ne s'intéressera ici qu'à la subordination explicite, présentant une intégration formelle, les propositions subordonnées pouvant être considérées comme des constituants discursifs qui fonctionnent comme les constituants nominaux auxquels ils correspondent. On pourra distinguer les propositions substantives, qui fonctionnent comme un groupe nominal, les propositions relatives adjectives et les propositions adverbiales ou circonstancielles. La seconde catégorie est absente des vers à étudier, en revanche la première catégorie est présente à travers une conjonctive complétive introduite par *que* – ce qui est usuel encore en FM – mais également à travers des relatives substantives, sans antécédent, introduites par *qui* et par *dont*, dont l'usage était très répandu en MF. Les subordonnées circonstancielles peuvent être classées selon la relation sémantique indiquée par le terme subordonnant (temps, cause, conséquence, hypothèse, etc.). Dans certains cas, la relation de solidarité entre la proposition matrice et la proposition subordonnée peut être soulignée par des marques de corrélation, c'est notamment le cas des consécutives.

1. Relatives substantives

1.1 introduites par *qui*

« Il y a en moyen français (comme en ancien français) une construction très vivante où *qui* n'a pas d'antécédent précisé, où il est en quelque sorte un relatif indéfini ; on peut distinguer trois constructions : ou bien la relative a une fonction claire dans la principale (sujet du verbe par exemple), ou bien elle est reprise par un pronom (*il* ou *on*), ou bien la personne ou l'objet représenté par *qui* est absolument absent de la principale (c'est alors que l'on a recours à la traduction « si on... »)¹⁸. » Les deux premiers cas sont présents dans les deux occurrences :

Qui grace y a, Envie sur lui court, → relative reprise dans la principale par le PP *lui*

Qui grans y est / en doute est de verser. → relative sujet du 2^e *est* du vers

La traduction de C. Dauphant réunit les deux propositions pour une seule principale, alors que les deux vers présentent bien deux structures parallèles : *qui* + relative / principale. Elle traduit *qui* par « celui qui » : « celui qui est en grâce », « celui qui a une position élevée ». C'est l'équivalent du tour périphrastique du FM.

1.2 introduite par *dont*

Marchello-Nizia, *ibid.*, p. 162 : « *Dont*, qui est employé comme relatif dès le XI^e siècle devient courant ; il peut avoir comme antécédent un animé ; mais assez souvent il renvoie à la partie de la phrase qui précède [...] et fréquemment dans ce cas il est repris dans la relative elle-même par *en*. » Ici, il n'y a pas de pronom de reprise. La traduction de C. Dauphant juxtapose les deux propositions tout en ajoutant un pronom *en* dans la seconde pour renvoyer à ce qui précède : « j'en conclus, personnellement, qu'il est sage... »

La convient il trop de maux endurer

Dont, quant a moy, je tien que c'est grant sens

D'avoir a court un pié hors et l'autre ens.

¹⁸ Voir Marchello-Nizia, *Histoire de la langue française aux 14^e et 15^e siècles*, p. 160.

On n'acceptera pas une lecture de *dont* avec pour antécédent *maulx*. R. Martin dans le DMF parle d'emploi neutre, avec comme antécédent un contenu propositionnel, « en raison de quoi, ce dont » et signale sa proximité avec *donc* « alors, en conséquence »¹⁹.

2. Complétive

Je tien que c'est grant sens

D'avoir a court un pié hors et l'autre ens.

La complétive est introduite par la conjonction *que* et fonctionne comme un GN, le plus souvent complément d'objet du verbe de la proposition principale, comme le montre la substitution pronominale : *je le tiens*, avec *le* pronom neutre ici. Le verbe de la complétive est à l'indicatif, car le verbe introducteur exprime la certitude, au contraire par exemple d'un verbe tel que *cuidier* qui exprime une appréciation subjective et serait suivi du subjonctif.

3. Circonstancielle

3.1 Consécutives

Tant de perilz sont a suïr la court

Qu'a grant paine s'en pourroit nul garder.

Il s'agit ici d'une corrélation entre deux propositions, c'est pourquoi on pourra parler de système consécutif. La conséquence est liée à l'expression de l'intensité dans la première proposition. Le verbe de la proposition régissante est au présent de l'indicatif, alors que celui de la consécutive est au conditionnel présent : « il y a tant de périls à suivre la cour qu'on s'en préserverait difficilement » (sous-entendu si on la suivait). *Nul* ici est utilisé de façon exceptionnelle en dehors d'un contexte négatif, au sens de « personne, quiconque ».

3.2 Hypothétiques

L'un pié dedenz, s'aucun besoing lui sourt,

Fait bon avoir pour grace demander ;

L'autre dehors, s'aucun mal y acourt,

Le refrain est ici développé en deux systèmes hypothétiques parallèles au présent de l'indicatif. La conjonction hypothétique est *se* (élide). Le balancement rend bien l'avantage de la situation.

Apodose : (1) *fait bon avoir l'un pié dedenz* // (2) *l'autre dehors*

Protase : (1) *s'aucun besoing lui sourt* // (2) *s'aucun mal y acourt*

3.3 Finales coordonnées

L'autre dehors, s'aucun mal y acourt,

Afin qu'on puist le peril eschiver,

Vivre du sien, et qu'on puist demourer

En paix de cuer.

La locution conjonctive *afin que* est formée sur *afin*, adverbe qui résulte de la grammaticalisation de la locution *a fin* « dans le but, l'intention ». La subordonnée introduite à valeur finale est au subjonctif, car la finalité est une perspective non réalisée. Dans les deux propositions coordonnées de la ballade, le verbe *puist* est un subjonctif présent à la 3^e personne du singulier (v. morphologie). La 2^e proposition coordonnée est introduite par *que*, qui reprend *afin que*.

Le passage ne présentait pas de difficulté particulière, mais il fallait être un peu familiarisé avec la langue ancienne pour bien comprendre le fonctionnement des relatives sans antécédent.

¹⁹ <http://www.atilf.fr/dmf/definition/dont>

ÉPREUVES ECRITES : GRAMMAIRE

PARTIE ETUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE POSTERIEUR A 1500

Rapport présenté par : Romain Benini, Mathieu Bermann, Pauline Bruley, Laëtitia Gonon, Olivier Halévy, Aude Laferrière, Nicolas Laurent, Françoise Poulet, Agnès Rees, Judith Wulf,

Coordination : Nicolas Laurent

1. LEXICOLOGIE (4 points)

Étudiez la préfixation dans « emporte » (v. 8), « enferme » (v. 12), « attristée » (v. 17) et « endormies » (v. 39).

Pour un rappel plus précis du contenu de l'épreuve de lexicologie à l'Agrégation spéciale de Lettres Modernes, nous renvoyons au rapport de jury de 2017 : l'exercice « consiste en une question de synthèse invitant à réfléchir sur un phénomène de morphologie ou de sémantique lexicale (affixation, composition, synonymie, antonymie, figement lexical, etc.) à partir d'un corpus défini de quelques occurrences ».

L'exercice proposé à la session 2023 portait sur la préfixation. Le sujet ne présentait pas de grande difficulté ; on attendait cependant des candidats qu'ils proposent une définition précise de la notion, à partir de laquelle ils pouvaient procéder à un classement raisonné des occurrences. Il ne s'agissait donc pas d'étudier chaque mot séparément, ni de développer les différentes nuances sémantiques portées par chacun d'eux. En revanche, la connaissance du ou des sens et du fonctionnement morphologique des préfixes les plus fréquents était bienvenue.

On attend de l'introduction qu'elle rappelle les principaux éléments de définition de la préfixation et qu'elle propose un principe de classement.

La préfixation est une opération de dérivation propre affixale. Elle désigne plus précisément la formation d'un mot par l'ajout d'un préfixe à gauche d'une base lexicale. Le préfixe a un sens : il infléchit, voire inverse le sens de la base à laquelle il s'adjoint ; il est productif, c'est-à-dire qu'il peut s'adjoindre à d'autres bases pour construire d'autres mots (*prévision*, *prénatal*) ; il est spécialisé, c'est-à-dire qu'il sélectionne une ou plus rarement deux classes grammaticales de base (adjectivale, substantivale, verbale) pour produire un mot appartenant à une classe grammaticale définie. La plupart des préfixes sont des morphèmes liés, dépourvus d'existence autonome : c'est le cas de *a-* et *en-* dans les occurrences étudiées. Cependant, certains préfixes peuvent être des morphèmes libres, issus d'adverbes (*mal-*) ou de prépositions (*entre-*, *sur-*).

La préfixation est une opération fondamentalement endocentrique : elle permet habituellement de modifier le sens du mot sans changement de catégorie grammaticale, sauf dans les cas où elle s'accompagne d'une autre modification morphologique (ajout d'un morphème flexionnel) : c'est ce qu'on observe avec *attrister*, verbe dérivé d'un adjectif.

À partir de ces critères d'analyse et de classement, on peut distinguer deux cas.

1. Une préfixation exocentrique : adjectif > verbe

(1) « attristée » (participe passé au féminin singulier du verbe *attrister*)

Le préfixe « a- » est homonymique : il peut tantôt exprimer la privation (*amoral*), tantôt un changement d'état ou l'entrée dans l'état (inchoativité). Dans ce dernier cas, il entre le plus souvent dans la construction de verbes, à partir d'une base verbale (*abaisser*) ou adjectivale (*assouplir*). Dans le cas d'*attrister*, il s'agit d'un préfixe inchoatif exprimant le passage d'un état à un autre. Il s'ajoute à l'adjectif *triste* pour produire le verbe transitif de sens « rendre triste » (comme dans *affaiblir*). On peut noter que le préfixe prend la forme allographique *at-* : issu de la préposition latine *ad*, le préfixe assimile en effet parfois sa consonne finale à la consonne initiale de la base en produisant un dédoublement consonantique : *appauvrir*, *accoutumer*...

Il fallait bien distinguer ce type de dérivation préfixale de la dérivation dite *parasythétique*, qui consiste en l'ajout simultané de deux affixes (un préfixe et un suffixe) à une base. La désinence de l'infinitif (« attrister ») constitue en effet un morphème flexionnel, qui ne saurait être assimilé à un suffixe dérivationnel. On peut parler de « faux parasythétique » (*Grammaire méthodique du français*, 2009, p. 903).

2. Trois préfixations endocentriques : verbe > verbe

Le préfixe *en-* est lui aussi homonymique. Issu, selon les cas, du latin *in-* ou *inde-*, il signifie tantôt l'origine ou le point de départ d'un mouvement (*s'envoler*), tantôt l'entrée dans un espace déterminé (*encaisser*, *emprisonner*), ou encore l'acquisition d'un état ou l'entrée dans l'état (*embellir*). Il permet de construire des verbes à partir d'une base verbale, plus rarement adjectivale ou nominale. Les trois occurrences étudiées relèvent toutes d'une dérivation endocentrique : ce sont des formes verbales construites à partir de bases elles-mêmes verbales.

(2) « emporte » (P1 du présent de l'indicatif du verbe *emporter*)

Issu de *inde*, le préfixe désigne l'origine, « le point de départ du mouvement exprimé par le verbe », comme dans *emmener*. En ancien français, il agit comme un élément disjoint du verbe (*en porter*, *en mener*) avant de s'adjoindre à celui-ci, fonctionnant alors comme un préfixe (*Trésor de la langue française informatisé*, entrée « en, em- : élément formateur »). Ces précisions n'étaient évidemment pas attendues des candidats. On attendait en revanche, d'un point de vue synchronique, une analyse morphologique précise de la lexie et une réflexion sur le sens du préfixe : dans *emporter*, le préfixe *en-* s'ajoute au verbe transitif « porter » pour forger un verbe transitif. « Emporter » signifie « prendre avec soi en quittant un lieu ». Au contact de la consonne initiale *p* de la base *porter*, le suffixe subit une altération morphologique : le *n* de *en-* se labialise et devient *-m*, d'où la graphie *emporter*. Le jury n'a pas sanctionné les copies analysant *en-* comme un préfixe de sens locatif désignant l'entrée dans un espace déterminé (« emporter » = « porter en la main », « prendre avec soi »).

(3) « enferme » (P3 du présent de l'indicatif du verbe *enfermer*)

Le préfixe *en-* a ici un sens locatif : issu de *in*, il marque un mouvement d'entrée dans les limites d'un espace déterminé. Il s'ajoute à une base verbale (« fermer », verbe transitif) pour forger un verbe transitif signifiant « mettre dans un lieu fermé ». En contexte, le verbe apparaît sous sa forme pronominale : « s'enferme », qui lui donne une valeur réfléchie : « se mettre dans un lieu clos, fermé au monde extérieur ».

(4) « endormies » (participe passé au féminin pluriel du verbe *endormir*)

Le préfixe « en- » a ici un sens factitif et un sens inchoatif de commencement du procès : il désigne l'entrée dans un nouvel état. Issu de *in*, il s'ajoute à une base verbale (« dormir », verbe intransitif) pour forger un verbe transitif signifiant « faire dormir ». Le verbe est aussi employé sous une forme pronominale, intransitive, présentant la même valeur inchoative : « s'endormir » signifie « entrer dans un état de sommeil ».

On pouvait préciser qu'en contexte, « endormies » prend un sens métaphorique : sous la forme participiale et en emploi adjectival, il est attribut du sujet « les voiles ». Le sens d'« endormies » porte le sème de « repos » exprimé par le verbe (« reposent endormies »), et peut être paraphrasé par « calmes », « immobiles ». Ces remarques n'étaient pas exigées des candidats, mais elles ont été valorisées.

2. GRAMMAIRE (8 points)

Faites toutes les remarques utiles et nécessaires sur la troisième strophe.

Le jury tient à rappeler que toute étude de grammaire à l'agrégation spéciale – même celle qui prend la forme des « remarques utiles et nécessaires » – est nécessairement *composée*, et qu'elle se développe donc selon un plan précis : le relevé linéaire est sanctionné par le jury.

On se propose d'explorer, dans l'extrait de texte soumis à l'interrogation grammaticale, cinq entrées : successivement les compléments essentiels du verbe, les compléments circonstanciels, la structuration du groupe nominal (déterminants du nom et expansions du nom), les participes passés et la place du sujet.

1. Les compléments essentiels du verbe

Sont regroupées ici les remarques concernant les compléments non circonstanciels du verbe, c'est-à-dire des compléments qui sont prévus par la valence verbale. Ils peuvent généralement être remplacés par des pronoms personnels clitiques (auxquels peuvent être ajoutés les pronoms adverbiaux *y* et *en*) et, lorsqu'ils ne sont pas pronominalisés, ils apparaissent normalement après le verbe.

Voici la liste de ces compléments par ordre d'apparition dans le texte :

- « par un charme » (v. 19)
- « l' » (v. 20)
- « l'être toujours » (v. 20)
- « Vers de lointaines mers » (v. 22)
- « de ma vie / Les flots toujours amers » (v. 23-24)

Le pronom réfléchi « s' » (v. 18) ne fait pas partie de cette liste, parce qu'il ne peut pas être considéré comme un complément du verbe *envoler*. Il fait partie du verbe *s'envoler*, qui est essentiellement pronominal (le verbe **envoler* n'est pas attesté).

Il convient ensuite d'entrer dans le détail de l'analyse :

- « par un charme » (v. 19) est un groupe prépositionnel complément d'agent du participe passé en emploi adjectival « arrêtée ». C'est donc bien un complément dit « essentiel » du verbe, mais il sera traité dans les remarques qui suivent sur les participes passés (voir ci-dessous) ;
- « l' » (v. 20), pronom personnel régime atone, est ici attribut du contrôleur implicite du verbe « être ». Le contrôleur en question est coréférent au sujet du verbe *croire* qui précède : « je ». Le pronom reprend anaphoriquement le groupe participial apposé au pronom *je* (« par un charme arrêtée ») ;
- « l'être toujours » (v. 20) est un groupe infinitival, COD de « crus ». Le verbe *croire* ayant une valeur modale épistémique, on pouvait se demander si la suite « crus être » n'était pas une périphrase verbale. Cependant, d'un point de vue syntaxique, l'autonomie de l'infinitif est marquée par sa propre capacité de rection (il régit le pronom attribut « l' » et l'adverbe complément circonstanciel de temps « toujours »), et le groupe formé par l'infinitif et ses deux compléments est bien un constituant indépendant de *croire*, comme le montre le test de pronominalisation : « je crus l'être toujours » > *je le crus / je crus cela*. Ce test de pronominalisation fait également apparaître l'équivalence catégorielle du groupe infinitival avec un groupe nominal, ainsi que la fonction COD (le pronom *le* étant un substitut du COD ou de l'attribut et le verbe *croire* appelant un COD). Le groupe formé par l'infinitif et ses compléments ne correspond pas à la définition traditionnelle de la proposition infinitive, puisque son contrôleur n'est distinct du sujet du verbe conjugué ni syntaxiquement (il est implicite) ni référentiellement (il y a coréférence avec *je*) ;
- « vers de lointaines mers » (v. 22) est un groupe prépositionnel qui complète le verbe « pousse » (v. 23). Ce groupe prépositionnel a un sens locatif, mais ce n'est pas un complément circonstanciel, parce qu'il est appelé par la valence du verbe *pousser* dans l'acception mobilisée par le texte (*qqn/qqch pousse qqn/qqch quelque part/dans telle direction*). Le complément locatif est habituellement placé après le verbe qu'il complète mais, du fait des latitudes syntaxiques de l'écriture versifiée, il est ici antéposé. Cette antéposition n'est pas un détachement : le verbe n'est pas en emploi absolu (**Du sort la folle envie / Pousse*) et le groupe prépositionnel est bien un complément et non un ajout, comme le montre l'absence de virgule entre le groupe prépositionnel et le verbe ;
- « de ma vie / Les flots toujours amers » (v. 23-24) est un groupe nominal, COD du verbe « pousse » (v. 23). Il est prévu par la valence du verbe et le test de pronominalisation permet de vérifier cette analyse : *Du sort la folle envie pousse de ma vie les flots amers = Du sort la folle envie les pousse*. Dans le GN étendu « de ma vie / Les flots toujours amers », le groupe prépositionnel « de ma vie » est complément déterminatif du nom

« flots ». Il est antéposé : la possibilité de déplacer un groupe prépositionnel à gauche du constituant dont il dépend est une des caractéristiques syntaxiques les plus marquantes de la langue des vers²⁰.

2. Les compléments circonstanciels

Les compléments circonstanciels sont les compléments non prévus par la valence verbale. Ils sont supprimables, déplaçables, théoriquement multipliables à l'envi, ne peuvent qu'occasionnellement être pronominalisés, et ne peuvent l'être que par les pronoms adverbiaux *y* et *en*.

Les compléments circonstanciels peuvent être des ajouts au verbe ou à la phrase. Lorsqu'ils dépendent du verbe, ils sont toujours intraprédicatifs. Lorsqu'ils sont des ajouts à la phrase, ils sont généralement considérés comme extraprédicatifs.

L'extrait concerné en contient quatre, donnés ci-dessous dans leur ordre d'apparition :

- « Sur la route attristée / Où s'envolaient mes jours », (v. 17-18)
- « où » (v. 18)
- « toujours » (v. 20)
- « encor » (v. 23).

Entrons dans le détail de l'analyse :

- « sur la route attristée / Où s'envolaient mes jours », (v. 17-18) est un groupe prépositionnel complément circonstanciel de la phrase « Sur la route [...] toujours ». Il est placé en tête de phrase, détaché par une virgule, et difficilement déplaçable. Il n'est pas sous la portée de la négation ou de l'interrogation (si l'on rend la phrase interrogative ou négative, le groupe prépositionnel n'est pas mis en cause par la transformation). Pour toutes ces raisons, il peut être considéré comme *extraprédicatif* : il donne un élément de cadrage locatif à la prédication qui suit ;
- « où » (v. 18) est un pronom adverbial relatif, introducteur de la subordonnée relative « où s'envolaient mes jours », épithète du nom « route ». Le pronom relatif a pour antécédent « la route attristée » et est complément circonstanciel de lieu de « s'envolaient » à l'intérieur de la relative. Son rôle de subordonnant entraîne la position en tête de phrase et explique en partie la postposition du sujet, favorisée par la présence d'un complément locatif antéposé ;
- « toujours » (v. 20) et « encor » (v. 23) sont deux adverbes postverbaux (lorsqu'ils sont employés avec un verbe, leur position à droite du verbe conjugué est contrainte), respectivement compléments circonstanciels intraprédicatifs de « être » et de « pousse ». Tous deux ont un sémantisme temporel. La graphie *encor* est une des variantes contenues dans la langue des vers pour cet adverbe qui y admet trois graphies concurrentes : *encor*, *encore* et *encores*.

3. Le nom et le groupe nominal

L'extrait proposé à l'examen invitait à plusieurs remarques concernant les déterminants du nom et les expansions du nom.

a. Les déterminants du nom

Le *déterminant du nom* est « un élément dont la présence à la gauche d'un nom commun est obligatoire en français pour que le GN soit bien formé dans le cadre de la phrase » (Gary-Prieur, *Les Déterminants du français*, Paris, Ophrys, 2011, p. 6). Il représente le premier constituant du GN, le nom (éventuellement doté de ses expansions) représentant le second constituant du GN.

Le déterminant du nom est un actualisateur du nom, faisant passer celui-ci de la langue au discours. Son fonctionnement sémantico-référentiel invite à distinguer entre *extension* et *extensité* : alors que l'extension mise en jeu par le nom renvoie, en langue, à l'ensemble des êtres ou des objets auxquels le nom

²⁰ À propos de la « langue des vers », voir Benoît de Cornulier, *Art poétique. Notions et problèmes de métrique*, Presses Universitaires de Lyon, 1995.

peut être appliqué, l'extensité renvoie à la quantité des êtres ou des objets auxquels le nom est appliqué en discours. C'est la fonction du déterminant du nom de réguler l'extensité du nom.

En emploi spécifique, les déterminants définis reposent sur la présomption, par le locuteur, de l'identification, par l'interlocuteur, du référent du GN, l'absence d'une telle présomption entraînant celle d'un déterminant indéfini.

Les déterminants définis de l'extrait

a) L'article défini

Dans « du sort » (v. 21), *du* représente l'amalgame de la préposition *de* et de l'article défini singulier *le* = *de* + *le*. L'emploi de l'article défini dans « (le) sort » se justifie aisément. Le nom commun *sort* renvoie ici à une entité unique (la puissance qui préside au destin des hommes) facilement identifiable : l'article défini possède un caractère de notoriété. On relève cependant la possibilité d'une particularisation avec le possessif : cf. en contexte « ton sort » (v. 12) [précision non demandée par le jury].

Dans plusieurs occurrences, la présence de l'article défini se justifie aussi par la relation établie avec une expansion du nom (voir ci-dessous), cette expansion intervenant crucialement dans l'interprétation référentielle du GN. Il s'agit donc, selon la grammaire traditionnelle, d'une expansion *déterminative*, ou *restrictive* :

- groupe prépositionnel complément déterminatif du nom : dans « Du sort la folle envie » (v. 21), « de ma vie / Les flots toujours amers » (v. 23-24), les articles définis *la* et *les* appellent les groupes prépositionnels « du sort » et « de ma vie », sans lesquels la détermination nominale serait incomplète ; il s'agit donc d'une « détermination relationnelle » (R. Martin), le référent du GN étant identifiable à partir d'une relation établie avec un autre référent (ici « le sort », « ma vie »). L'article *la* est ici en interprétation spécifique, mais pas *les* dans « les flots... », qui semble évoquer un ensemble sans limites réellement assignables, et est en emploi générique (l'idée de généralité est liée à celle de virtualité) ;
- subordonnée relative déterminative : « la route attristée / Où s'envolaient mes jours » : l'article défini – qui a valeur spécifique – se justifie également par l'ajout de la subordonnée relative, qui a valeur déterminative.

b) Le déterminant possessif

Le déterminant possessif indique quelque relation avec un « possesseur » (= de + P1, P2, P3...). Les deux occurrences de l'extrait, « mes jours » (v. 18) et « ma vie » (v. 23), font intervenir la première personne et l'interprétation est donc déictique. En l'occurrence, les possessifs traduisent une relation de possession inaliénable.

Les déterminants indéfinis de l'extrait

Il s'agit ici des deux occurrences de l'article indéfini « un (charme) » (v. 19) et « de (lointaines mers) » (v. 22). On peut noter qu'à la différence des formes prises par l'article défini *le*, *la*, *les*, la morphologie de l'article indéfini est hétérogène, faisant apparaître le type *un* et le type *de*. La forme *de* dans « de lointaines mers » n'est pas une préposition (cf. la commutation syntaxiquement possible avec un déterminant : *vers les / ces / quelques... lointaines mers*) mais une variante de l'article indéfini pluriel *des*. L'article *de* se justifie ici par l'antéposition de l'épithète dans le GN (cf. *de lointaines mers* vs *des mers lointaines*) : il accompagne le mouvement de restriction et de particularisation déjà exprimé par l'épithète dans cette distribution.

L'article indéfini traduit, dans ses emplois standard, la non-présomption d'identification par l'interlocuteur du référent du GN. C'est le cas de « un charme », qui renvoie à un référent précis qui existe (valeur spécifique de l'article) mais qui n'est pas identifiable par l'interlocuteur (valeur de l'article indéfini) sans être du reste nécessairement identifiable par la locutrice elle-même, i. e. le « je » poétique (tel n'est pas toujours le cas : cf. « J'ai acheté un livre »). L'article indéfini, dans le cadre du GN, pose – et non présuppose, à la différence de l'article défini – l'existence du référent du GN.

Le pluriel du GN « de lointaines mers » indique une extensité multiple, et indéfinie. L'article indéfini reçoit-il une interprétation spécifique ? Si tel est le cas, le GN réfère à des *mers* précises. Le contexte semble sélectionner une autre interprétation, non spécifique : dans ce dernier cas de figure, l'indéfini sert seulement à désigner des éléments de la classe (construite en discours) *lointaines mers*, dont la locutrice ne peut dire s'ils existent au moment où elle parle. Autrement dit, l'existence de ces *lointaines mers* est simplement visée ; rien de précis ne peut être dit à leur propos. [les précisions sémantico-référentielles concernant l'indéfini n'étaient pas demandées par le jury]

b. Les expansions du nom

Une expansion du nom, selon la définition traditionnelle, est un groupe de mots complétant le nom dans le cadre d'un groupe nominal étendu. L'expansion du nom est syntaxiquement facultative mais elle participe, ou peut participer, à la *détermination nominale* entendue *lato sensu* en ce que, dans son principe, elle restreint l'extension du nom (l'extension de « voiture rouge » est ainsi, par exemple, inférieure à celle de « voiture »).

Le complément déterminatif du nom

On relève deux groupes prépositionnels compléments déterminatifs d'un nom : « Du sort » (complément du nom « envie »), « de ma vie » (complément du nom « flots »). Les deux sont placés avant leur support en un phénomène d'inversion poétique.

La subordonnée relative adjective

« Où s'envolaient mes jours » est une subordonnée relative adjective, introduite par le pronom adverbial relatif *où* qui a pour antécédent le GN « la route attristée » et qui exerce la fonction de complément circonstanciel de lieu de « s'envolaient » à l'intérieur de la relative. La relative elle-même, déterminative, est épithète de « route ».

Les adjectifs épithètes

On relève plusieurs adjectifs épithètes : « folle » dans « Du sort la folle envie » (v. 21), « lointaines » dans « de lointaines mers » (v. 22) et « amers », modifié par l'adverbe « toujours » dans le groupe adjectival « toujours amers » épithète du nom « flots », ou, plus exactement, de « flots de ma vie », si l'on considère que le groupe adjectival qualifie « flots de ma vie » et pas seulement « flots » (ce sont les flots de ma vie qui sont amers).

Les adjectifs « folle » et « amers » ne contribuent pas à l'identification du référent du GN (ils sont, en ce sens, pour reprendre des termes de la grammaire traditionnelle, non-déterminatifs, explicatifs, descriptifs...) mais « lointaines » constitue un appoint sémantique important dans l'interprétation du GN indéfini.

Le cas d'« attristée » est examiné ci-dessous.

4. Les participes passés

La strophe contient deux participes passés, qui permettent d'étudier différents niveaux d'adjectivation du participe :

- « Sur la route attristée » (v. 17) : « attristée » est un participe employé comme adjectif qualificatif (cas de conversion, ou dérivation impropre). On peut en effet le remplacer par un adjectif qualificatif non issu d'un participe : « Sur la route malheureuse ». Il peut également être modifié par un adverbe d'intensité : « Sur la route très attristée ». L'adjectif issu d'un participe, présent ou passé, est toujours postposé au nom qu'il qualifie. « Attristée » est épithète liée de « route » (ou de « route [...] où s'envolaient mes jours »), avec lequel il s'accorde au féminin singulier ;

- « Par un charme arrêtée, / Je crus l'être toujours » (v. 19-20) : « arrêtée » est un participe passé en emploi adjectival, mais il n'est pas converti en adjectif, contrairement à « attristée ». On ne peut pas le remplacer par un autre adjectif qualificatif (**Par un charme malheureuse, / Je crus l'être toujours*) et il n'est pas modifiable ici par un adverbe intensif tel que *très* (**Par un charme très arrêtée*). « Par un charme arrêtée » est apposé au sujet « je » ; il s'agit donc d'une construction détachée, représentant une prédication seconde (ou secondaire). Le participe passé s'accorde au féminin singulier avec le référent de ce pronom sujet, qui est la locutrice. En tant que participe, il garde la capacité de régir des compléments : le groupe prépositionnel « par un charme » est son complément d'agent, antéposé au participe, contrairement à l'ordre canonique des mots (« arrêtée par un charme »). En français moderne et d'aujourd'hui, le complément d'agent est le plus souvent introduit par la préposition *par*, ou *par de*.

En construction détachée, le participe apposé peut, dans une certaine mesure, être antéposé ou postposé au GN ou au pronom qui est son support dans la proposition. Ce qui rend toutefois ce test peu satisfaisant, c'est que la postposition entraîne ici une interprétation du groupe détaché non comme apposition (relation d'apport à support), mais comme dislocation (duplication d'un poste fonctionnel à des fins communicationnelles) : *Je crus l'être toujours, par un charme arrêtée*. La dislocation suppose un réarrangement syntaxique (la duplication pronom + groupe détaché, tous deux occupant une même fonction), une relation ana- ou cataphorique (« l' » > « par un charme arrêtée »), et un groupe détaché dépourvu de fonction propre ; l'apposition, elle, suppose que le groupe détaché et le pronom ont chacun une fonction (en l'occurrence, apposé à « je » pour le groupe détaché « par un charme arrêtée », et attribut du contrôleur *je* pour le pronom « l' »). Du point de vue du sens, dans le cas qui nous occupe, l'apposition a une valeur caractérisante indiquant un état de fait qui s'oppose à l'état envisagé dans le groupe verbal (« arrêtée » = état posé pour le moment passé considéré / « l'être toujours » = état envisagé dans la postériorité de ce moment), tandis que la dislocation exprime simplement un état possible dans l'avenir sans supposer l'état présent. [les remarques présentes dans ce paragraphe n'étaient pas demandées par le jury]

5. La place du sujet

Enfin, on notera l'inversion du sujet par rapport au verbe dans la relative : « Où s'envolaient mes jours » (v. 18). L'ordre canonique des mots place le sujet en premier, avant le GV. La *Grammaire méthodique du français* (éd. 1994, p. 136-137) rappelle que, dans les propositions subordonnées, « seule l'inversion nominale est possible, à la condition toutefois que le verbe n'ait pas d'objet postposé ». Dans le cas d'une relative, le pronom complément ou, comme ici, le complément de lieu, est généralement antéposé au groupe GS + GV puisqu'il est pronominalisé (*où*). L'inversion nominale est donc possible. C'est d'ailleurs sans doute l'antéposition du complément locatif pronominalisé (*où*) qui explique ici l'inversion du sujet. Celle-ci ne dépend pas de l'importance volumétrique du sujet, qui compte deux syllabes (« mes jours »), là où le GV en compte trois (« s'envolaient »). On peut par ailleurs souligner le niveau de langue soutenu et l'ordre des mots propre au genre poétique. Est ainsi créé un effet de rhématisation du sujet.

Le GN « Du sort la folle envie » (v. 21), sujet de « pousse » (v. 23), est séparé du verbe par l'un des compléments de celui-ci (« Vers de lointaines mers »).

3. STYLISTIQUE (8 points)

Le lyrisme.

Le jury rappelle que la question de stylistique consiste en un commentaire composé permettant d'analyser dans le détail les mécanismes formels du texte ainsi que leurs effets. Le commentaire stylistique nécessite des connaissances linguistiques aussi précises que celles qu'impliquent les questions de lexicologie et de morpho-syntaxe, et ces outils d'analyse devront être d'autant mieux maîtrisés qu'il faudra les mettre au service d'une interprétation pertinente du texte. Si les connaissances d'histoire littéraire sont indispensables, c'est avant tout pour éviter les contresens. Quant aux intuitions, aux impressions et aux effets ressentis à la lecture du texte, ils ne seront retenus que dans la mesure où leur examen s'appuie sur l'observation précise des mécanismes formels qui les produisent. Le jury a valorisé les copies qui, en veillant à la cohérence du plan, ont proposé un véritable commentaire composé et non un catalogue thématique. Il a été également

sensible aux démarches les plus méthodiques qui, en distinguant clairement l'identification du trait formel et son analyse à partir de la description d'un exemple précis, permettent une interprétation argumentée. Rappelons que la paraphrase, la liste décousue de remarques ou l'absence de problématique spécifiquement poétique sont à proscrire.

Le sujet invitait à s'interroger sur l'originalité du lyrisme de Marceline Desbordes-Valmore. L'écueil consistait à ne traiter que la dimension thématique du lyrisme. Tous les candidats qui sont allés au-delà, en s'intéressant par exemple à l'énonciation particulière de ce poème adressé ou à sa temporalité, ont vu leurs efforts récompensés. Les meilleures copies sont celles qui ont eu le souci de mobiliser à propos les outils d'analyse syntaxiques, temporels, lexicaux (remotivation du thème lyrique, doubles-sens, jeux sur le signifiant et le signifié), prosodiques, énonciatifs (dépersonnalisation, dilatation temporelle, expansion spatiale) et qui ont su s'appuyer sur leur connaissance du contexte d'écriture pour éclairer la démarche poétique (intertextualité, parodie, articulation des tonalités pathétique et ironique).

Sans constituer un modèle, ni un corrigé à proprement parler, les quelques éléments d'analyse ci-dessous sont à lire comme un choix possible. D'autres projets de lecture, plans et axes d'examen pouvaient être proposés et ont pu, de fait, se rencontrer dans les meilleures copies.

Par son étymologie, le lyrisme renvoie à la lyre, création d'Hermès, le dieu messager, symbole apollinien d'harmonie, attribut d'Érato, la muse de la poésie et instrument qui a le pouvoir de charmer les dieux, dans le mythe d'Orphée. Si Hegel, en philosophe, y voit « l'expression de la subjectivité en tant que telle, de son contenu propre, de l'âme et des sentiments, et non d'un objet extérieur, aussi proche qu'il soit », le lyrisme est surtout chez les romantiques un moyen de réfléchir à la place d'un poète qui affirme sa subjectivité pour mieux se démarquer des conventions traditionnelles, qui s'ouvre à différentes voix, explore des projections possibles, multiplie les métamorphoses, qui décrit les souffrances qu'engendre cette position difficile, entre quête d'une identité poétique et fragmentation du *moi*, élection et marginalité, désir d'élévation et réalités socio-historiques. C'est pourquoi, loin de se restreindre à l'expression d'un *moi* solipsiste, le poème lyrique est souvent adressé. C'est le cas du poème XL des *Pleurs* « À MONSIEUR A. DE L. » : adressé au poète Aymé de Loy, l'ami de Marceline Desbordes-Valmore, il s'ouvre sur une citation de M. de Latouche, l'ancien amant dont elle fut séparée et qui ne répondit jamais à ses lettres passionnées. Afin de déterminer les spécificités du lyrisme de ce poème, nous commencerons par décrire la manière dont le dispositif d'allocution fait résonner la lyrique amoureuse, avant d'observer comment le transport pathétique mène paradoxalement à une certaine distance réflexive.

I. L'ADRESSE LYRIQUE

Dans la tradition de la poésie amoureuse, le poème XL des *Pleurs* multiplie les adresses fictives, ce qui permet de souligner la douloureuse absence de l'interlocuteur tout en interrogeant l'effet de personnalisation attaché au lyrisme.

1. Les marques de l'adresse

(a) Personnes

L'idée d'un interlocuteur est suggérée par :

- **des apostrophes** : « nacelle abandonnée » (v. 1), « nacelle fugitive » (v. 33). En l'absence de marque formelle, comme l'interjection vocative *ô*, l'apostrophe peut être difficile à distinguer de l'apposition, notamment lorsque le syntagme nominal est coréférentiel au sujet ou à l'objet. C'est le cas au vers 6 avec le segment détaché « libre jouet des vents ».

- **des P2** : les déterminants possessifs « ta destinée », « ton sort » ainsi que les pronoms personnels, qu'ils soient sujets (« Tu n'entraînes que toi ») ou objets (« t'importe » (v. 5), « t'enlève » (v.10)), permettent de solliciter l'interlocuteur en l'incluant dans le récit. Notons que l'épigraphe amène une variation référentielle, les pronoms dans les segments « tout ce que tu désires » et « pour toi » ne renvoyant pas au même énonciateur.

C'est en corrélation avec cette deuxième personne, dans le contexte d'un couple énonciatif qui fait système, que se distingue le « je » lyrique.

- **P1 sujet** : « Moi je crains le naufrage » (v. 7), « Je crus l'être toujours » (v. 20) ; plus présente encore dans l'exergue, « je suis seul », « je rencontre », « j'y dépose », « je demande », ce qui suggère un déséquilibre possible entre les énonciateurs lyriques masculin et féminin dans leur capacité à s'exprimer comme sujets.
- Dans le discours de la poétesse, c'est de fait le déterminant possessif qui marque le plus souvent la P1 : « mes enfants » (v. 8), « mes jours » (v. 18), « mes douleurs » (v. 28), « mes chants » (v. 30). Présenté de manière morcelée, le sujet lyrique peine à donner de lui-même une expression globale.

On peut déduire de ces premières observations que, si la poétesse est bien à l'initiative de la parole lyrique, c'est pour mieux favoriser le mouvement d'ouverture permettant d'engager un autre locuteur.

(b) Deixis

Entre fiction et diction, le sujet lyrique est proche du sujet d'énonciation historique ou du sujet pragmatique, d'où un ancrage dans le *je/ici/maintenant* de la deixis.

L'effet est renforcé dans le poème XL, du fait de la référence à l'**actualité événementielle** du sujet à travers l'évocation de personnes comme Aimé de Loy ou Henri de Latouche ou de biographèmes comme la perte de jeunes enfants.

Le moment présent est également convoqué :

- en lien avec le **moment de l'énonciation**, les deux présents de la première strophe, « tu entraînes » et « j'emporte » suggèrent une coïncidence entre la contemplation du paysage extérieur (« l'orage », « les vents ») et la description méditative du paysage intérieur des émotions (« je crains »), en jouant sur le double sens du mot « nacelle » qui peut aussi bien désigner une embarcation qu'un berceau.
- De même les présents des vers 31, 32, 36, 39 rendent compte d'un **procès en cours** au moment de l'énonciation : « ma voix a des larmes », « j'ai peur de ma voix », « Doit nous rejoindre encor », « Reposent endormies ».

Le **contexte proche** est sensible dans :

- **les démonstratifs** : si le démonstratif du v. 15 (« cette voile est sacrée ») s'interprète facilement comme un anaphorique (il reprend « la voile » du vers 9), il n'en va pas de même pour « ce bord », au vers 34 : en l'absence d'un antécédent facilement identifiable et donc d'un appui cotextuel, l'interprétation s'orientera vers l'environnement situationnel ;
- l'adverbe « là », au vers 37, est également à interpréter par rapport à un *ici* non verbalisé ;
- **les articles définis** exophoriques : « l'orage », « le naufrage », « la voile sombre », « les flots », « l'ombre », « la folle envie », « les voiles amies » peuvent également renvoyer à un référent présent dans la scène énonciative, ce qui leur confère une valeur déictique.

2. L'expressivité

Accorder une place centrale à la première personne (P1 ou P4) permet de favoriser l'expressivité. Elle est soutenue par :

- le **jeu des modalités**, notamment exclamative ;
- les **segments détachés**, dont l'expressivité est d'autant plus marquée que la structure grammaticale est réduite : « libre jouet des vents » ;
- le **lexique affectif** des émotions : « pleure », « déchirée », « attristée », « folle envie », « amers », « doucement », « douleurs », charme », « larmes ».

Cependant, l'expressivité qui accentue l'ancrage nynégocentrique (Damourette et Pichon, « moi, ici, maintenant ») du sujet lyrique et la prise en compte d'un allocutaire n'impliquent pas la pleine interaction du dialogue.

3. Le vide élégiaque

La tonalité élégiaque du poème rend l'adresse problématique. Le « tu » auquel s'adresse le « je » est déjà parti, ce qui remet en cause la possibilité de l'interlocution.

Si le titre permet d'associer l'interlocuteur à une personne biographique, il ne subsiste, dans le corps du poème, qu'à l'état de métonymie personnifiée, par l'embarcation qui symbolise son éloignement (« nacelle »).

Les rimes alternées voient la P2 et la P1 d'emblée séparées : vers 2 /4

On notera l'absence de la modalité injonctive, traditionnellement associée à l'adresse : la poétesse sait qu'elle n'a aucune prise sur le « tu ».

Atypique, l'interrogation du vers 6, « libre jouet des vents ? », est appelée à rester sans réponse.

Au « tu » de l'interlocuteur se substitue à la fin du poème le pronom « on », dont l'indétermination dialogique pluralise les voix. (« Et l'on trouvait des charmes / À mes chants d'autrefois », v. 29-30).

De même, la métaphore de la nacelle joue sur le double sens d'embarcation et de berceau. L'énonciation lyrique du poème XL hésite entre l'exhibition adressée de la plainte dans un espace ouvert à tous les vents et le repli dans la solitude de l'espace domestique, dans un double mouvement énonciatif d'ancrage dans le je/ici/maintenant et de décentrement, qui semble illustrer le crédo hugolien : « la poésie est tout ce qu'il y a d'intime dans tout » (préface de 1822 aux *Odes*).

II. L'EXPANSION DE LA MEDITATION

En l'absence d'interlocuteur, c'est à elle-même que s'adresse la poétesse, dans un mouvement d'élargissement d'un « je » qui n'est plus cantonné à la seule expression intime et déborde les contours du *moi* biographique.

1. Dépersonnalisation du sujet lyrique

(a) Du singulier au pluriel

Largement représentés dans l'ensemble du poème, « tu » et « je » se fondent dans la dernière strophe en un « nous » : v. 36 : « nous rejoindre ». Or, si cette **P4** représente *a priori* le « je » et le « tu » de l'adresse, elle favorise l'identification du spectateur grâce à un certain flou référentiel, tout en renforçant, dans la mesure où elle peut inclure la troisième personne, le rapprochement entre l'être humain et la nature : cf les vers 35-36 : « Une immuable rive / Doit nous rejoindre encor ».

Personnification et **inversion** humanisent la mer, insistant sur les échanges entre l'homme et la nature. L'impression de communion des différents actants, humains, non humains, animés, non animés brouille les frontières et donne au sujet une dimension transpersonnelle.

Ce phénomène est accentué par la figure d'**hypallage**, par exemple dans « sur la route attristée » ou « Les flots toujours amers » (ici avec la syllepse de sens).

(b) diversification actancielle

Le principe de **dépersonnalisation** du sujet est accentué par :

- l'association des images « nacelle » et « voile » à l'isotopie du divin : « Cette voile est sacrée, / Et son but est divin ! », après que la première caractérisation (« abandonnée »), relativement énigmatique faute de complément en *de, à, par...*), a déjà activé la question de la Providence ;
- la métaphore « ma jeune couvée » qui prolonge le motif du chant en le dégageant de son origine humaine ;
- le double sens des **images personnifiantes** *nacelle* et *voile* qui, qu'elles activent le sème du voyage ou du berceau, peuvent être rattachées au « je » maternel ou au « tu » voyageur, contribuant à dégager les actants d'une référence déictique unique et individualisée ;
- **la valeur des articles définis** qui peut être interprétée comme **générique** : « l'orage », « l'ombre », « les flots ».

Cette dynamique d'expansion du sujet lyrique est soutenue par un mouvement de dilatation spatio-temporelle.

2. Dilatation temporelle

Loin d'être limitée au moment présent, la temporalité du sujet lyrique se caractérise par sa plasticité, qu'elle s'étire ou se déploie vers le passé ou vers l'avenir.

(a) l'élargissement du présent

La plasticité dont fait preuve le présent lui permet tout aussi bien de représenter le moment de la parole que de rendre compte d'un segment temporel sans limite, qui englobe d'autres moments de l'axe chronologique. En dehors des présents énonciatifs, déjà relevés, se rencontrent ainsi des présents étendus :

- présent d'habitude : « tu n'entraînes que toi » (v. 6)
- présent de vérité générale : « Cette voile est sacrée, / Et son but est divin ! » (v. 15-16)
- présent des relatives, non soumises à la concordance des temps, donc à la chronologie : « J'ai vu la voile sombre / Qui t'enlève du port », « Et j'ai pleuré de l'ombre / Où s'enferme ton sort » (v. 9-12)

Cet aspect est accentué par les verbes imperfectifs (« entraîne », « crains », « s'égare » « pousse », « reposent »), dont le procès, par nature non borné, accentue l'effet d'évasement.

Enfin, les **segments détachés**, qu'il soit aisé ou non de les rattacher à un pivot verbal (« Nacelle abandonnée, /Errante comme moi, /Avec ta destinée ! », v. 1-3) contribuent à flouter le repérage énonciatif et à gommer l'impression de durée.

La polyvalence du présent lui permet, de manière conjointe, d'articuler le sous-texte narratif et le présent énonciatif, de construire une scénographie lyrique impliquée tout en l'universalisant, choix aspectuo-temporels qui engagent un dialogisme impliquant le lecteur à la fois comme témoin d'une actualité biographique récente, comme partenaire d'une expérience de mémoire et comme partie prenante d'une situation commune.

(b) décalages passés, futurs et potentiels

Loin d'apparaître comme coupé du moment de l'énonciation, le passé s'inscrit dans une certaine continuité avec le présent, grâce notamment aux passés composés : « J'ai vu la voile sombre », « Et j'ai pleuré de l'ombre » qui mettent en avant le résultat du procès dans le présent.

Les verbes perfectifs à l'imparfait (plutôt qu'au passé simple, mieux accordé au procès borné qui les caractérise) contribuent à l'impression de temporalité flottante (« s'envolaient mes jours », « on trouvait des charmes / à mes chants »)

Le décalage vers un **futur incertain** au moyen de la périphrase « Doit nous rejoindre encore » permet encore d'élargir l'étendue temporelle du sujet lyrique. En jouant sur l'ambiguïté sémantique en contexte du semi-auxiliaire *devoir*, entre valeur temporelle de futur proche et valeur modale de probabilité – à moins qu'il ne s'agisse d'exprimer une nécessité –, le poème efface la contradiction entre monde biographique et monde possible.

3. Extension spatiale

Comme la temporalité, l'espace est également sensible à cette dynamique d'expansion lyrique.

(a) L'ailleurs du songe

Le lexique du **mouvement** thématise l'élargissement de la scène lyrique hors du cadre de l'histoire personnelle :

- verbes de mouvement : « entraîne », « emporte », « enlève », « s'égare », « s'envolaient » ;

- substantifs : « nacelle », « voile », « vents », « mer », « route », « flots » ;
- adjectif « lointaines » et adverbe « toujours ».

L'**amplitude** spatiale est marquée par la répétition du préfixe « en » (< latin *inde*), omniprésent dans le poème.

On notera l'**expansion de la phrase par rapport au mètre** (enjambement des v. 21 à 23, séparant sujet et verbe).

Ce mouvement est souligné par le rythme d'une phrase segmentée qui, grâce notamment aux **constructions détachées**, non seulement déborde le cadre du vers mais se fragmente, imitant en cela la dispersion du sujet lyrique.

On y associera l'isotopie de l'**éparpillement**, caractéristique non seulement du poème mais de toute l'esthétique de Marceline Desbordes-Valmore : « déchirée », « débris ».

(b) dimension cosmique

En lien avec l'immensité océanique, la proximité lyrique s'ouvre à une dimension cosmique. Ce mouvement hyperbolique est soutenu dans le poème par :

- les **pluriels**, qui concernent notamment les actants naturels : « vents », « mers », « flots », « fleurs », mais également émotionnels : « douleurs », « charmes », « larmes », ainsi que « chants » et « voix » ;
- le **singulier collectif** de la citation (« tout ce que tu désires »).

La **combinaison sémantique** de l'adverbe « toujours » et des adjectifs « sacrée » et « divin » donne au mouvement lyrique une ampleur maximale.

L'intensité de l'émotion est soutenue par la fréquence des **points d'exclamation**.

Excédant largement les limites de l'expérience personnelle, la parole poétique dit moins les émotions du sujet biographique que l'élan verbal lui-même, sur lequel elle fait retour pour mieux mettre en perspective la singularité d'un lyrisme critique.

III. RÉSONANCES CRITIQUES

L'évidence du thème lyrique notamment dans sa version élégiaque ne va pas sans une mise à distance critique de cette aspiration.

1. Topoï lyriques

« Les femmes, je le sais, ne doivent pas écrire ; /J'écris pourtant » (« Une lettre de femme »). Qu'elle dise le chant, l'amour, « la folle envie » ou la perte, la poétesse doit composer avec des codes poétiques qui sont d'abord des codes masculins.

Plus que l'image de la lyre orphique, la répétition du mot « vent », notamment dans l'interrogative « Libre jouet des vents ? », ainsi que l'écho sonore formé avec « chants » renvoie à la harpe éolienne, que Dumas évoque dans sa préface aux *Pleurs* et qui caractérise le renouveau du lyrisme romantique.

Si le champ lexical du chant et de la voix sont bien présents, c'est de manière problématique, qu'il soit rejeté dans le passé, pour le premier (« mes chants d'autrefois »), ou mis à distance, pour la seconde (« Et j'ai peur de ma voix ! »)

En témoigne également la variation du sens de *charme* : avec son sens fort au v. 19, il se signale comme obstacle pour le « je » poétique (« Par un charme arrêtée ») ; et lorsqu'il lui est associé, au v. 29, c'est avec son sens affaibli d'« attrait ».

La relation entre le « tu » et le « je » n'est pas seulement une relation de communication, mais une relation de comparaison (« comme moi », v. 2) ou d'opposition (marquée par la dislocation « Moi je », v. 7).

Derrière la figure d'allocution se déploie une figure d'antithèse que structure un double mouvement centrifuge, pour l'homme (« nacelle fugitive »), et centripète, pour la femme (« doucement captivée »).

Consciente de cette fabrique du lyrisme, qu'elle met en perspective, la poétesse pointe l'ironie d'une situation dont elle souligne le paradoxe : « j'ai ri de mes douleurs » (v. 28).

2. Répétitions

La réflexivité de la parole lyrique est renforcée par le rythme et les effets de répétition qui appuient la dynamique « échoïque » de l'ironie comme mention (D. Sperber et D. Wilson, « L'échoïque et l'ironique »).

(a) lexicales et syntaxiques

- **Anaphore** de « nacelle » qui ouvre la première et la dernière strophe.
- Répétition du mot « voix » en **chiasme** « Mais ma voix a des larmes, / Et j'ai peur de ma voix ! » (v. 31-32)
- **Parallélismes** de constructions que met en relief le rythme **binaire des coordinations** : « j'ai vu [...] et j'ai pleuré » (v. 9 et 11) ; « cette voile est sacrée / et son but est divin » (v. 15 et 16).

(b) sonores

Les répétitions sonores, plus encore, dynamisent le tissu échoïque du poème.

C'est le cas de la **rime**, qui favorise tout un réseau de correspondances sémantiques, en mettant en relief :

- une équivalence synonymique : « sombre » / « ombre » ;
- une opposition : « vain » / « divin » ; « débris » / « abris » ;
- une contiguïté d'ordre métonymique : « orage » / « naufrage » (conséquence).

On a déjà remarqué la répétition du préfixe *en* avec son sens de mouvement (« emporte », « enlève », « envole »). On peut noter qu'il entre également en écho sonore avec son homonyme signifiant *dans* (du latin *in*) : « enferme », « endormie ».

D'autres jeux d'échos attirent l'attention sur les sonorités de mots qu'ils associent, éveillant à l'oreille du lecteur de possibles homophonies : on peut ainsi rapprocher « enferme » d'« enfants » (comme l'une des contraintes domestiques qui distingue le sort de la poétesse), opposer « importe » à « emporte », ou entendre « celle » ou « elle » dans « nacelle », ce qui permettrait au contraire d'accorder le « je » et le « tu » poétiques.

3. Entre empathie et ironie

On a déjà noté la distance et l'ironie désabusée avec laquelle la poétesse réfléchit sur son statut de femme poète et sur sa capacité à s'intégrer dans une tradition lyrique avant tout masculine : « j'ai ri de mes douleurs », « ma folle envie ». On y ajoutera les effets d'écho intertextuels :

- à Louise Labé comme origine d'une tradition féministe ironique qui amplifie les stéréotypes lyriques masculins pour mieux les tourner en dérision ;
- aux maîtres du lyrisme romantique, comme Lamartine, auquel elle rend un hommage ambigu, comme en témoigne le quiproquo qui fit penser à l'auteur des *Méditations poétiques* que c'est à lui que le poème « A Monsieur A. de L. » était dédié. Chez Lamartine, le poème adressé permet à la fois de faire écho aux audacieux précurseurs de la rupture romantique tout en s'en démarquant par un geste novateur, dispositif paradoxal que Marceline Desbordes-Valmore reproduit ici de manière récursive.

Placé en tête de phrase, le *mais* polémique du vers 31 « Mais ma voix a des larmes » sous-entend un « échange de paroles » (Ducrot), sans pour autant que l'énonciateur dont se distingue implicitement le « je » poétique corresponde à un interlocuteur identifiable.

Tonalité ironique et registre pathétique s'articulent donc dans un jeu subtil d'empathie et de distance. Le geste critique n'est pas direct, mais opère au prisme de l'émotion poétique, pour mieux déconstruire, notamment à réception, les préjugés sexistes qui font le lit de l'injustice subie par le « je » de la femme poète.

RAPPORTS DES EPREUVES ORALES

ÉPREUVES ORALES

LEÇON

Rapport présenté par Audrey Faulot.

Que soient remerciés Romain Benini, Hélène Biu, Magali Brunel, François Châtelain, Olivier Combault, Floriane Daguisé, Yohann Deguin, Paul-Victor Desarbres, Laetitia Gonon, Nicolas Laurent et Éléonore Reverzy, dont les précieuses contributions à ce rapport, orales ou écrites, apparaissent au fil du texte.

Cette année, le jury a entendu dix-huit leçons, dont les notes vont de 02/20 à 14/20. La moyenne de l'épreuve est de 07,8/20 pour une moyenne des admis se situant à 10,63/20. L'exercice de la leçon est présent au concours spécial de l'agrégation externe de Lettres modernes comme au concours normal. Il s'agit d'un exercice important, doté d'un coefficient certain (5), et l'on ne saurait trop encourager les candidats à s'y préparer en consultant notamment les rapports de jury des années précédentes, dont celui-ci est largement tributaire.

Les candidats disposent de six heures de préparation, sur un sujet portant sur une œuvre ou un groupement d'œuvres des auteurs de langue française au programme. Ils présentent ensuite un exposé pendant quarante minutes au maximum. Cet exposé est suivi d'un entretien n'excédant pas vingt minutes.

Une leçon peut être définie comme un exposé problématisé invitant à étudier l'œuvre ou le groupement d'œuvres sous un angle en particulier. Le propos présente une démonstration organisée grâce à un plan clair, composé de parties et de sous-parties – démonstration permettant de répondre de façon argumentée au problème construit dans l'introduction, grâce à l'analyse d'exemples choisis. En ce sens, la leçon est une cousine de l'épreuve écrite de composition française, en ce qu'elle permet d'évaluer des qualités similaires : capacité à argumenter, à construire une démonstration, à analyser une œuvre littéraire, à choisir de façon pertinente des exemples en les classant et en les hiérarchisant, à convoquer des savoirs acquis au cours de l'année de préparation pour qu'ils nourrissent le propos sans prendre le pas sur l'étude du sujet, à circuler dans l'intégralité d'une œuvre ou dans un groupement d'œuvres, etc.

La leçon peut prendre différentes formes. On trouvera ci-dessous la liste des leçons proposées cette année. Le sujet invite souvent à étudier une notion ou un thème, comme c'est le cas pour « Le comique dans *Le Temps retrouvé* », « L'émerveillement dans *l'Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* », « Le corps chez Deschamps » ... Pour ce type de sujet, il convient de définir précisément la notion en s'aidant de dictionnaires, afin de prêter attention à son éventuelle polysémie ou encore à son sens en contexte. Une leçon sur « Le récit dans *La Mort de Sénèque* » a été considérée comme « récit » tout ce qui est raconté dans la pièce, conduisant à un propos beaucoup trop général, proche du résumé. Envisager la notion de récit dans une perspective narratologique aurait pourtant permis d'éviter de confondre le récit avec l'événement, l'action, l'intrigue, etc. On ne saurait donc trop insister sur le fait qu'un travail minutieux sur les définitions, en début de préparation, est le meilleur moyen d'éviter le hors-sujet, que celui-ci affecte tout l'exercice ou seulement une partie, et de se prémunir contre tout glissement sémantique. En outre, ce travail peut nourrir des analyses pertinentes. Dans une leçon sur « Le passé » dans les œuvres au programme de Tristan L'Hermite, le jury a apprécié la capacité à rebondir sur le contexte historique de production des pièces, sur la valeur du passé dans la représentation offerte à des spectateurs plus ou moins contemporains de l'univers représenté – autant d'enjeux découlant d'une étude précise de la notion.

Le sujet peut aussi proposer un ensemble de notions, dont il convient alors d'interroger l'articulation. Il en va ainsi d'« Ombres et lumières dans *La Religieuse* ». Ce sujet invitait à repérer le sens esthétique des termes « ombres » et « lumières », qui font d'abord partie du champ pictural au XVIII^e siècle, mais également l'emploi métaphorique du terme « lumières », par ailleurs utilisé par Diderot lui-même pour désigner les

lumières de la raison contre les préjugés. Une des difficultés de cette leçon était donc bien l'articulation entre les perspectives esthétique et philosophique – difficulté qui pouvait être levée grâce à une réflexion préalable sur la polysémie des termes. Faute d'envisager les « Lumières » comme mouvement culturel, la leçon présentée a en grande partie éludé la dimension philosophique de *La Religieuse*. En outre, l'analyse ne doit pas seulement se concentrer sur les notions, mais sur l'ensemble des mots qui composent le sujet. Dans « Ombres et lumières dans *La Religieuse* », la conjonction « et » pouvait ainsi donner lieu à des réflexions sur l'opposition de l'ombre et la lumière – et donc, l'affrontement entre Suzanne et l'institution religieuse – ou au contraire leur complémentarité ambiguë – comme lorsqu'il s'agit pour Diderot de créer une esthétique du clair-obscur.

Définir la notion implique également de la contextualiser. Ce point a fait défaut, notamment, aux leçons sur *Les Pleurs* de Desbordes-Valmore, qui ont souvent déconcerté les candidats par un manque global de méthode. Traiter « La mémoire dans *Les Pleurs* » suppose de se demander ce qu'est la faculté de la mémoire dans l'histoire, et au XIX^e siècle, siècle de la mémoire, en particulier ; ce qu'implique le sens rhétorique de la *memoria* qui, pour être capitale pour l'orateur qui prononce son discours, l'est aussi pour le poète – la fonction mnémotechnique de la poésie ne pouvant être éludée, et d'autant chez Desbordes-Valmore qu'elle compose volontiers des chansons, travaille les répétitions-variations, à cette fin entre autres. Ces deux dimensions devaient donc se trouver au cœur de la leçon, qui nécessitait d'abord un relevé du vocabulaire de la mémoire, comme l'étude du déploiement de son isotopie, l'attention aux temps verbaux, avant l'élaboration de la leçon proprement dite. On souhaitait en particulier que soit commenté le poème intitulé « La mémoire » – qui ne fut pas mentionné par le candidat – ou encore « Tristesse », capital pour le sujet. Une analyse des espaces mémoriels (biographiques comme Douai ou lieux de mémoire comme les cimetières) était attendue. La mémoire des œuvres, l'intertextualité, aurait dû être évoquée : les nombreuses épigraphes, comme les hommages à des poètes et poétesses disparues, méritaient d'y trouver place.

On mentionnera également la forme particulière du sujet « citation », tiré tel quel de l'œuvre, tel que « Mais les meilleurs esprits font des fautes extrêmes / Et les Rois bien souvent sont esclaves d'eux-mêmes. » (*La Mariane*, v. 1811-1812). Ces sujets « citations » invitent à s'intéresser au contexte immédiat de la citation, qui offre des pistes pour le commenter, sans cependant s'y limiter. Dans l'exemple mentionné, le propos, au reste, tout sentencieux soit-il, n'appelait pas un développement susceptible d'en prouver la validité : on pouvait s'étonner du qualificatif « meilleurs esprits » appliqué à la figure tyrannique de la pièce. L'énoncé qui clôt *La Mariane* n'a jamais été considéré par le candidat pour la position qu'il occupe dans la pièce, en sorte de moralité, qui fait clôture. À l'inverse, dans la leçon « J'avais différentes voix, je prenais différents visages » (*La Religieuse*, p. 21), le candidat aurait gagné, en partant du contexte de la citation – Suzanne lisant une lettre –, à rayonner vers d'autres passages où la constitution de la voix narrative est en jeu – par exemple, vers la fameuse « préface » qui développe de façon virtuose l'écriture polyphonique et interroge dans une perspective explicitement métalittéraire, par la « Question aux Gens de lettres », la capacité du romancier à fabriquer les voix de ses personnages. La complexité énonciative et narrative de l'œuvre aurait ainsi pu être mieux envisagée. La difficulté d'un sujet « citation » consiste parfois à retrouver la notion qu'il voile et qu'il faut alors identifier, pour pouvoir l'étudier dans l'intégralité de l'œuvre : ici, on attendait une analyse de la polyphonie, en lien avec la forme singulière du roman-mémoires.

C'est donc un défaut de méthode qui bien souvent caractérise les travaux, plus qu'un manque de connaissances. Utiliser les dictionnaires en salle de travail, passer la première heure de préparation au repérage des occurrences dans l'œuvre, telles seraient les principales recommandations.

Enfin, le candidat peut se voir proposer une étude littéraire. Le cas est certes moins fréquent, mais il ne doit pas être négligé puisqu'il constitue une part non anecdotique des sujets proposés. Il présente en outre, pour des candidats au concours spécial venant parfois d'horizons disciplinaires assez divers qu'il peut déstabiliser, des difficultés proches de celles de l'épreuve d'explication de texte : c'est pourquoi il doit faire l'objet d'une attention particulière. L'étude littéraire suppose l'analyse d'un passage ou d'une séquence de longueur variable, allant de quelques pages à une vingtaine de pages. Elle prend la forme d'un commentaire composé sur le passage en question, et non d'une explication linéaire.

La difficulté première de l'exercice consiste à dégager sa cohérence, son unité, son intérêt. Dans les p. 88 à 108 de *La Religieuse*, qui présentent plusieurs scènes – la fausse exécution de Suzanne, l'exorcisme déjoué, l'échec des mémoires de son avocat – la logique linéaire sur laquelle a reposé le déploiement du propos a conduit, naturellement, à un manque de surplomb interprétatif. Une étude littéraire portant, toujours dans *La Religieuse*, sur les p. 41 à 50, autour de la mort de la mystique madame de Moni et la seconde scène des vœux qui scelle le sort de Suzanne, invitait à repérer le caractère composite du passage, mais aussi le lien logique entre ces scènes qui questionnent toutes, comme des variations autour d'un même thème, l'absence de la figure divine, voire son absurdité.

À cet égard, il est important pour une étude littéraire, tout en ne traitant en détails que du passage à commenter – déjà suffisamment riche –, de ne pas travailler en aveugle, en prenant en compte la situation du passage ou les potentiels jeux d'échos à l'échelle de l'œuvre. Une étude littéraire du chapitre VIII de *l'Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* a manqué la fonction de ce passage, première apparition des Tupinambas, dans l'économie du livre et n'a pas cherché à rendre compte de l'esthétique engagée par Léry dans sa description. Une étude littéraire de la section finale du recueil *Les Pleurs* se devait d'abord d'interroger la constitution même de la section, unique section du recueil dont les bornes sont d'ailleurs incertaines (les deux derniers poèmes sont-ils la clôture du recueil ou appartiennent-ils à la section ?). Sans retrouver la question biographique qui fait trop souvent écran à la lecture de l'œuvre de Desbordes-Valmore – et des autrices en général –, il s'agissait de s'interroger sur ce que supposait le fait de faire parler des enfants et de restituer une oralité enfantine, comme il convenait d'analyser le didactisme et la leçon à vocation édifiante (« L'éphémère » n'est-il pas une fable animalière ? Le je lyrique se fait un rien sermonneur dans « Le coucher du petit rieur »), sans négliger l'ouverture vers la communauté, celle des misérables, des orphelins, dont la présence marque l'actualité sociale de ce début des années 1830. La candidate a relevé justement que la poète se faisait elle-même petit enfant en empruntant sa voix, ce qui méritait d'être replacé dans ce romantisme qui valorise le naïf, le primitif, en quête de la parole première.

La logique composée de l'analyse doit ainsi permettre d'explorer, en les articulant et en les hiérarchisant, les différents enjeux du passage afin de mettre en évidence sa richesse interprétative.

Ces légères variations autour du format de la leçon ne doivent pas faire oublier que des qualités similaires sont requises, dans tous les cas, pour mener à bien l'exercice. En voici quelques-unes qui nous paraissent importantes et dont les leçons les plus stimulantes ont fait preuve, cette liste n'étant évidemment pas exhaustive.

Le premier point concerne la qualité de la problématique. Si elle se propose l'étude d'un véritable problème à résoudre, une problématique efficace permet d'éviter un écueil majeur de l'exercice, à savoir l'effet « catalogue ». La logique de la leçon ne doit en effet pas être descriptive ou énumérative, mais bien démonstrative, grâce à la progression entre les différentes parties. Une leçon sur « Le corps dans *l'Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* », présentant par ailleurs une connaissance satisfaisante de l'œuvre, s'est malheureusement enlisée dans la liste éclatée des différentes formes que peut prendre le corps : corps martyrisés, corps des marins, corps des indiens, corps théâtralisés, corps décrits... Paradoxalement, cette accumulation de remarques s'est couplée d'une réduction préalable et arbitraire du sujet, puisque la question de la sensation, pourtant au cœur du sujet, a été exclue. L'exposé s'est ainsi limité à un relevé de remarques, sans approfondissement réflexif suffisant. Une leçon sur « Femmes et tyrans » dans les œuvres au programme de Tristan L'Hermitte a certes commencé par un inventaire assez pertinent des femmes dans leurs relations avec les tyrans, mais, en suivant une problématique trop générale sur la poétique du doute et de l'ambivalence, a glissé vers le hors-sujet en passant à côté d'enjeux aussi importants que celui de la parole des femmes sur la scène théâtrale, qui auraient pu servir à structurer le propos. Ainsi, ce n'est pas parce qu'une perspective a été minorée que la leçon dans sa totalité est un échec, si la problématique qu'elle suit permet de construire une démonstration pertinente et cohérente : un exposé sur la notion de frontière chez Léry a été réussi, même si l'idée d'un effacement de la frontière aurait pu être davantage discutée dans le détail.

La seconde qualité attendue est la capacité à manier des notions littéraires : les leçons les plus solides font preuve d'assise théorique. Dans un exposé sur « Le comique dans *Le Temps retrouvé* », la distinction entre comique et comédie n'a pas été nettement faite. Les registres et les genres ont souvent été

confondus. La leçon oscillait entre recherche de la théâtralité et travail très proustien sur le comique, mais tous les ressorts de ce dernier n'ont pas été nettement identifiés, de l'humour à l'ironie cruelle. L'amusement du lecteur complice, central dans les contrastes et ambivalences construisant les personnages proustiens si marquants, les jeux de décalage cocasses construisant la voix narrative ambiguë, n'étaient pas présents. À un autre niveau, dans les leçons sur Tristan L'Hermitte, les fragilités des candidats en termes de dramaturgie étaient visibles. Envisager les pièces à l'aune d'une tradition aristotélicienne de la composition et de la définition de l'héroïsme tragique auraient permis de mieux les commenter. Sans attention prêtée à la dramaturgie, le théâtre n'est lu que comme une trame narrative, ce qui en réduit considérablement la portée. Autre exemple : un sujet sur l'émerveillement chez Léry a donné lieu à un bon exposé, qui cependant parfois peinait à adopter un regard sur la poétique du texte : comment fait-on voir ? quelle est la poétique de la description ?

Enfin – et ce point n'est proposé qu'en dernière position que pour suivre le déroulement chronologique de l'exercice, alors qu'il se trouve à son fondement –, le choix des exemples est d'une importance capitale. La leçon est un exercice qui suppose, dans un premier temps, un travail inductif. Pendant les premières heures de préparation, le candidat se constitue un inventaire des occurrences à partir desquelles il va composer sa leçon. Les six heures allouées permettent souvent de relire l'œuvre en lecture rapide. Il s'agit alors de dresser une liste d'occurrences et, afin de ne pas se laisser déborder par cette dernière au cas où elle serait pléthorique, d'opérer une sélection pour ne garder que les exemples les plus pertinents, les plus représentatifs et les plus variés. Dans la leçon « Ombres et lumières dans *La Religieuse* », on pouvait faire le tri dans les innombrables mentions de la luminosité, mais on attendait un travail précis sur les occurrences les plus significatives : dès la sixième ligne du roman, il est dit que le narrataire, le marquis de C***, a « des lumières » (p. 11) ; de même, la belle expression oxymorique « lumières funestes » (p. 180), dans la bouche de Dom Morel, pour désigner la connaissance de l'homosexualité féminine, pouvait nourrir de riches analyses. Il faut ainsi pouvoir circuler aisément dans l'œuvre ou le groupement d'œuvres. Une leçon sur « Paris dans les poésies d'Eustache Deschamps », construite et claire, servie par les indéniables qualités oratoires du candidat, pouvait mieux mettre en valeur la tension entre fascination et défiance qui est celle de Deschamps envers Paris (ville désirable *versus* ville subie, dangereuse, notamment sur le plan moral). Plus précisément, dans l'anthologie au programme, le nombre de pièces dans lesquelles la ville de Paris est explicitement nommée est somme toute limitée, et l'on pouvait les retrouver aisément grâce à l'index de l'éditrice. Aussi fallait-il les scruter de près, car même les plus élogieuses mobilisent ici et là des références ambivalentes (Babylone, par exemple) et un lexique non dépourvu d'ambiguïté. Ce travail d'inventaire permet en outre d'éviter un autre écueil dangereux de la leçon : le brassage de cours, qui vient souvent combler le manque d'étude précise de l'œuvre – même si, bien entendu, des éléments de cours peuvent venir soutenir des analyses d'exemples, pour les nourrir. Certains exposés donnent le sentiment de rester loin du texte, visant simplement à mobiliser des connaissances générales sur l'œuvre. Il aurait été apprécié d'entendre le texte davantage commenté quand il était cité. La leçon doit ainsi proposer des micro-lectures avisées, par le commentaire proprement littéraire – attentifs aux faits de langue, de style, de forme... – de brefs extraits choisis. Dans une leçon sur « Le corps chez Deschamps », la bonne connaissance qu'elle avait de l'œuvre a permis à la candidate de proposer une problématique pertinente concernant la plupart des enjeux du sujet ; la leçon manquait toutefois de micro-analyses, ce qui est du reste un défaut récurrent dès lors que la leçon porte sur une œuvre du Moyen Âge, les candidats hésitant à s'emparer du texte pour l'analyser comme ils le feraient avec un texte postérieur à 1500 – alors même que les leçons portant sur l'œuvre médiévale au programme donnent souvent lieu à des travaux honorables, que le jury a plaisir à écouter. La versification demeure dans l'ensemble le parent pauvre du concours : lors de ces micro-lectures, on aurait gagné à se pencher systématiquement sur l'écriture du vers, dans les leçons portant notamment sur les œuvres de Tristan L'Hermitte ou Desbordes-Valmore. Les leçons souffrant d'une mauvaise gestion du temps, par une répartition inégale des axes dans le temps alloué, se caractérisent souvent par un traitement inefficace des exemples : soit ils sont trop nombreux, dans le cas d'un catalogue énumératif, et retardent le candidat au détriment d'analyses plus profondes ; soit ils sont trop rares, par la simple mention d'occurrences ne servant qu'à illustrer le propos et peu commentées sur le plan littéraire, ce qui donne généralement des leçons trop courtes.

Au terme de ce rapport, rappelons que l'entretien est mené dans l'intérêt du candidat et qu'il n'a pas vocation à le desservir, bien au contraire ! Il sert à approfondir un point allusif – et c'est normal qu'il en existe, pour des sujets complexes portant sur des œuvres très riches –, à préciser une interprétation floue, à revenir sur une lecture contestable. Dans le meilleur des cas, il ouvre un dialogue avec le candidat. Des réponses informées, claires et concises permettent au candidat de se voir proposer une diversité de questions, et donc de meilleures chances d'améliorer sa prestation.

Le jury tient à dire, en conclusion, que l'épreuve de leçon offre de réelles perspectives de réussite aux Docteurs qui préparent le concours spécial de l'agrégation de lettres modernes. Elle est faite pour eux : quoi de mieux pour démontrer les capacités de synthèse et d'analyse, de travail de terrain ou sur corpus, ou encore la curiosité intellectuelle et l'ouverture disciplinaire, dont ils ont assurément dû faire preuve pour mener à bien leur thèse de doctorat ?

Liste des sujets donnés au concours et mentionnés dans ce rapport

Moyen Âge : Deschamps, *Anthologie*

- « Paris dans les poésies d'Eustache Deschamps »
- « Le corps chez Deschamps »

XVI^e siècle : Léry, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*

- « L'émerveillement chez Léry »
- « Le corps chez Léry »
- « La frontière chez Léry »
- Étude littéraire du chapitre VIII

XVII^e siècle : Tristan L'Hermite, *La Mariane, La Mort de Sénèque, Osman*

- « Femmes et tyrans chez Tristan L'Hermite »
- « Mais les meilleurs esprits font des fautes extrêmes / Et les Rois bien souvent sont esclaves d'eux-mêmes. » (*La Mariane*, v. 1811-1812)
- « Le passé chez Tristan L'Hermite »

XVIII^e siècle : Diderot, *La Religieuse*

- « j'avais différentes voix, je prenais différents visages » (*La Religieuse*, p. 21)
- « Ombres et lumières dans *La Religieuse* »
- « Voir et toucher dans *La Religieuse* »
- Étude littéraire, p. 41-50
- Étude littéraire, p. 88-108

XIX^e siècle : Desbordes-Valmore, *Les Pleurs*

- « La mémoire dans *Les Pleurs* »
- Étude littéraire : la section finale du recueil *Les Pleurs*

XX^e siècle : Proust, *Le Temps retrouvé*

- « Le comique dans *Le Temps retrouvé* »
- « La révélation dans *Le Temps retrouvé* »

ÉPREUVES ORALES

EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME

Rapport présenté par Paul-Victor Desarbres, avec l'aide de François Chatelain, Floriane Daguisé, Yohann Deguin et Audrey Faulot.

L'épreuve d'explication d'un texte du programme postérieur à 1500 a donné lieu à des exposés de niveau contrasté. On s'en félicite : plusieurs explications, pertinentes et convaincantes, ont reçu une excellente note (jusqu'à 17/20). Mais les notes basses peuvent être préoccupantes, dans la mesure où l'explication (c'est-à-dire, entre autres définitions possibles, l'exercice consistant à rendre compte du sens, à décrire la forme pour mieux caractériser l'effet de sens propre à un texte particulier), constitue malgré tout un exercice mettant en œuvre, plus qu'un autre, des qualités primordiales pour l'enseignement du français et de la littérature.

On recommandera cette année encore la lecture des différents rapports des années précédentes qui permettent de se faire une idée des exigences de l'exercice.

On a évoqué la triade du sens, de la forme et l'appréciation des effets du texte : on ne saurait trop insister sur la nécessité de rendre compte rigoureusement du sens, disons même des sens littéraux possibles du texte. Une explication du monologue d'Hérode dans *La Mariane* de Tristan L'Hermite (V, 1) a pâti d'un faux sens : Hérode s'adressait à sa jalousie allégorisée. Or, en insistant sur l'idée d'une adresse à Salomé, la candidate a malheureusement accumulé les contresens littéraux, qui auraient pu être évités du reste par une maîtrise des structures grammaticales.

La solidité de l'analyse grammaticale compte dans le travail d'explication, pour la compréhension du sens comme pour la description de la forme. On ne pouvait cette année espérer commenter un extrait de Proust sans une maîtrise sûre des catégories utiles à la description des éléments de la phrase – comment rendre compte des effets d'attentes, des détours de telle ou telle proposition ? C'est parfois par la syntaxe que Proust crée un effet de ravissement ou d'humour... Autant dire que la question grammaticale qui accompagne l'explication n'est pas secondaire et que les capacités qu'elle permet d'acquérir ou de remettre à jour peuvent être mises à profit dans le cadre de l'explication.

La description de la forme (dont les bons exposés rendaient compte) a été incomplète dans de trop nombreux autres cas, révélant un manque de maîtrise de certaines catégories dont la technicité n'était pourtant pas excessive. S'il n'est pas grave d'ignorer le nom de telle ou telle figure de style, l'ignorance des termes de l'analyse littéraire était presque à chaque fois le révélateur d'une incapacité à expliquer le texte.

Enfin, la description de l'effet produit est difficile à définir, mais relève au fond d'une capacité à se projeter dans le texte, d'une sensibilité ouverte, réceptive et qui emprunte, pourquoi pas, la subjectivité du lecteur idéal souhaité par le texte. Un extrait du chapitre XII de *l'Histoire d'un voyage* de Léry (p. 299-300) où Léry et ses compagnons veulent sauver les passagers Tupinambas d'une embarcation qui s'est renversée a donné lieu par exemple à une explication qui ne rendait ni compte du léger effet de suspense (il s'agit de sauver des êtres humains de la noyade) ni non plus du regard fasciné du narrateur sur des êtres qui savent nager avec aisance (sans être historien de la natation, on peut supposer que cela n'était pas évident aux yeux d'un Léry). Un lourd débat ethnologique supplante alors la surprise, l'émerveillement... et la littérature en est pour ses frais. Il ne s'agissait pas d'adopter un subjectivisme aveugle, mais une sensibilité ouverte (à l'altérité de Léry, en l'occurrence), une attitude réceptive. Un extrait de Proust qui insérait une histoire vraie sur une famille de cafetier assistant une parente pauvre veuve de guerre (p. 152) appelait à être sensible à une page particulière, par la porosité de la fiction à l'autobiographie, mais aussi par les émotions suscitées.

Le jury a eu le plaisir d'écouter, dans plusieurs explications, une introduction qui offrait un propos clair, pertinent, sans prétention exagérée, sur le texte et ses enjeux. Mais, passé ce seuil prometteur, les candidats dévoilaient parfois un manque de maîtrise du détail de l'explication : c'est pourquoi le rapport de cette année

insistera sur le détail de l'analyse, en renvoyant pour d'autres exigences aux rapports des années précédentes.

La difficulté et le charme de l'explication de texte consiste dans le fait qu'elle se situe au carrefour de plusieurs champs des études littéraires.

Pour des textes supposés connus, car figurant au programme, un minimum de connaissance d'histoire littéraire est requis – impliquant une connaissance non seulement des événements, mais aussi de quelques-unes des idées-clés, ce qui fournit des éléments d'appréciation des textes et permet d'éviter des à-peu-près.

Une spécificité de l'explication au programme réside dans la mise en contexte nécessaire de l'extrait. On apprécie la mise en perspective l'extrait avec d'autres passages de l'œuvre ou, quand cela est pertinent, avec des intertextes précis (à ce titre, le dossier de l'édition de *La Religieuse* était précieux). Cependant, on ne saurait masquer l'incapacité à expliquer un extrait en multipliant les renvois à d'autres passages de l'œuvre qui finissent par se substituer au passage proposé à l'analyse. Les renvois à d'autres passages de l'œuvre au programme sont nécessaires mais ne constituent pas le but de l'explication : ils sont un moyen au service de celle-ci. Plus prosaïquement encore, rappelons qu'une contextualisation *maîtrisée* permet d'assurer le jury de ses capacités pédagogiques, de sa rigueur de réflexion et de sa connaissance de l'œuvre.

Une attention au sens littéral met en jeu la connaissance lexicale et grammaticale de la langue. De ce point de vue, la lecture préalable de tous les textes au programme doit permettre de confirmer (ou de développer) une attitude d'attention au sens littéral, des réflexes consistant à s'interroger – on n'en décrira que mieux les figures consistant en un jeu sur le sens.

On ne peut non plus ignorer les notions rhétoriques les plus importantes (la capacité à reconnaître des lieux communs dans le domaine de l'*inventio*, les différentes figures relevant de l'*elocutio*, comme les développements-types). On est très surpris que plusieurs textes descriptifs de Léry n'aient pas été l'occasion de mentionner la notion rhétorique d'*evidentia* (comme Quintilien la nomme – si l'on préfère, hypotypose), cet idéal illusionniste de la description alimenté par la précision, les contrastes visuels (couleurs) ou encore la mention du point de vue. Le portrait de la religieuse folle chez Diderot appelait aussi à mobiliser cette catégorie.

Les extraits d'œuvres théâtrales, par leur spécificité, demandent *a minima* qu'on se représente la scène, qu'on en saisisse les enjeux dramaturgiques et la dimension spectaculaire. Les études théâtrales fournissent en outre des notions essentielles pour l'analyse (au-delà de l'ironie dramatique, déjà cruciale).

Les textes en vers impliquent la connaissance des règles de métrique et des notions les plus évidentes de poétique (pour reconnaître et décrire sonnet, ballade, stance ou d'autres formes plus élaborées qui n'ont pas toujours de nom mais qu'il est possible de décrire).

Un point de vue sur le fonctionnement du texte requiert quelques notions de linguistique depuis longtemps acclimatées dans le champ des études littéraires (connotation, énonciation, déictiques, ironie comme phénomène de mention ou selon une définition ultérieure, etc.).

À ces approches citées pêle-mêle, on pourrait en ajouter d'autres : l'analyse des points de vue ou focalisations développée par la narratologie, par exemple.

Entre ces approches (et d'autres), pourquoi choisir ? Trop souvent, sans s'en rendre compte, un exposé privilégiait tel aspect au détriment d'un autre, pourtant essentiel à la lecture d'un extrait. Comment analyser un texte de théâtre du point de vue du spectacle dramaturgique sans faire la part de la dimension rhétorique-stylistique, ou de la métrique ? L'inverse, l'analyse du style d'un extrait de tragédie sans aucune tentative de se représenter la scène et ses enjeux, est tout aussi dommageable et relève de la même cécité forcée.

Une bonne explication, sur un extrait d'*Osman* (I,1), mettait vraiment en évidence la nature visuelle du spectacle, peut-être au détriment même d'une attention plus précise offerte à la versification. Cela dit, la candidate avait bien perçu les tensions à l'œuvre dans la pièce. Le jury a apprécié le fait d'avoir relevé la première réplique de la Sultane Sœur appelant à l'interruption de toute action, au seuil même de la pièce. Une autre prestation, sur le monologue d'Hérode à l'acte V, scène 1 de *La Mariane*, en revanche, a brillé par son absence totale d'assises littéraires stables. Il n'est pas pertinent d'évoquer « une stance » pour qualifier un monologue on ne peut plus traditionnel ; surtout, il faut à l'entretien savoir définir les stances – question attendue pour les pièces de Tristan au programme, qui sont des tragédies à stances. L'histoire littéraire compte dans le détail de l'analyse stylistique : une métaphore « précieuse » n'est pas une métaphore « très raffinée ».

De façon générale, et c'est peut-être l'un des conseils capitaux que l'on tirera de cette session, on ne saurait trop recommander aux candidats de se lancer dans une révision des éléments fondamentaux de l'analyse du texte littéraire, qui se révéleront utiles pour commenter des exemples en dissertation, en leçon et en explication. On consultera dans ce but tel lexique des termes littéraire, tel lexique de poétique, tel manuel de stylistique de la prose ou tel traité du rythme des vers et des proses.

De façon générale, on remarquera que la maîtrise de la versification commence par une lecture qui ne soit pas fautive, du point de vue du nombre de syllabes dans chaque vers comme du point de vue des spécificités (diérèses et synérèses). De façon générale, la lecture devrait être soignée, quasi impeccable (même si un raté est toujours possible et pardonnable). Comme la situation de concours, artificielle et stressante, peut troubler, il est plus que souhaitable de s'entraîner l'année durant en lisant pour soi seul à voix haute le texte au programme, ce qui est une manière de plus de se l'approprier.

Les textes en prose constituent parfois un parent faible, surtout lorsque les capacités d'analyse stylistique de détails ne sont pas solides. Dans le tableau de la religieuse folle, p. 19-20 de *La Religieuse*, on attendrait que la candidate repère le polyptote du verbe « voir » qui porte le passage, et qui exprime l'effet de cette vision dans la psyché de la narratrice, sa force de frappe – une vision qui ne peut être altérée par les discours mensongers qui tentent ensuite de l'affaiblir. C'est dire le rôle des sens dans la fabrique des représentations mentales, ce qui n'est pas étonnant pour Diderot sensualiste. Le repérage du polyptote permettait ainsi d'aller loin dans l'analyse des enjeux esthétiques et philosophiques. L'analyse de l'ironie chez Diderot a posé des problèmes à de nombreux candidats... On pouvait pourtant commenter le travail de la polyphonie : Suzanne, la narratrice, rapporte les propos des religieuses sous forme de discours narrativisé qui fait entendre leurs paroles en les mettant immédiatement à distance (« On me dit [...] qu'elle avait fait des lectures pernicieuses qui lui avaient gâté l'esprit ; qu'elle avait entendu les novateurs d'une morale outrée... ») – de telle sorte qu'il était possible de parler de phénomène de mention.

Léry a accompagné Diderot dans ce sort tantôt enviable, tantôt difficile. Des explications se sont montrées sensibles à la singularité de tel extrait : la description des femmes Tupinambas chez Léry (p. 234-235), par exemple, a donné lieu à une assez bonne explication. On pouvait évoquer un usage original de la rhétorique qui revenait à dénoncer les travers des femmes Européennes (qui affolent décidément Léry) – mais la rhétorique du passage en elle-même restait à décrire, à expliquer. Du reste, pour Léry, trop souvent, le jury a dû déplorer le recours à des problématiques d'ensemble certes valables mais un peu passe-partout et susceptibles d'être mobilisées sur n'importe quel passage (l'autopsie et le témoignage, nature et culture, analogie et mise à distance...). Dans un exposé, on entendait parler d'analogie sans que le candidat n'énonce clairement les termes ainsi mis en rapport ! Enfin, trop souvent, parce qu'un texte de la Renaissance paraît lointain, on ne s'est pas préoccupé d'effets sonores pourtant évidents à la lecture : la mention des Tupinambas assommant leurs ennemis « comme font les bouchers bœufs » (chap. XIV) pouvait *a minima* donner lieu à un tel commentaire (sans du reste imaginer que les sonorités miment ou imitent quoi que ce soit).

Proust enfin n'a pas échappé à cet écueil consistant à commenter le projet proustien en général, avec des formulations sophistiquées et vides, qui s'éloignaient du texte au fur et à mesure qu'elles s'accumulaient.

En épreuve d'explication de texte, beaucoup plus qu'en leçon, certains candidats ont un débit parole lent, avec beaucoup de blancs entre chaque phrase, voire à l'intérieur des phrases. On sent que c'est dû à la difficulté que représente pour eux une explication linéaire. Ils ont du mal à articuler leur texte et leur commentaire. Cela donne des explications très laborieuses. Parfois aussi, ces explications sont courtes (20 minutes) par rapport au temps alloué. Les textes donnés étant par ailleurs riches, cela signifie qu'ils n'ont pas été étudiés correctement. Le jury est obligé d'en tenir compte.

Un mot de conclusion : il n'est pas nécessaire chercher une quelconque connivence avec le jury. L'épreuve d'explication n'invite pas à se montrer complices par un vocabulaire spécialisé ou enivrant, mais bien à proposer l'explication personnelle et pertinente d'un texte singulier, qui soit idéalement compréhensible pour un auditoire idéal, cultivé et désireux d'apprendre. Il s'agit bien sûr d'une fiction pédagogique, mais elle a donné lieu à des réussites qui ont, du reste, fait le bonheur du jury.

ÉPREUVES ORALES

EXPOSE DE GRAMMAIRE ASSOCIE A L'EXPLICATION SUR PROGRAMME

Rapport présenté par Romain Benini

1. Remarques générales

Le jury a constaté cette année que l'exposé de grammaire est encore le lieu d'approximations et d'improvisations trop nombreuses, alors même que cette épreuve mérite, autant que les autres, d'être préparée et anticipée. Le repérage comme l'analyse grammaticale gagnent à être pratiqués aussi fréquemment que possible, et à tout le moins avec une régularité suffisante pour ne pas être surpris par les sujets proposés le jour de l'épreuve.

Le présent rapport, dans la lignée des deux précédents, se donne comme objectif de faire une série de rappels et de donner des conseils pratiques pour la préparation aux candidates et candidats des sessions à venir.

2. Connaissances requises

La connaissance des notions est évidemment un préalable indispensable. Afin d'être en mesure de réfléchir sur un sujet donné et sur les occurrences présentées par un texte, il faut que soient spontanément mobilisables non seulement les notions élémentaires acquises au cours de sa formation, mais aussi des connaissances plus précises, renouvelées et enrichies par la fréquentation de grammaires récentes et de manuels recommandés pour la préparation au concours ou composés à cet effet.

Ainsi que le rappelait le rapport de 2021, la distinction primordiale est celle qui met en regard *nature* et *fonction* : il ne suffit pas de savoir que telle ou telle étiquette appartient au catalogue des natures et que telle autre appartient à une liste préétablie de fonctions ; il s'agit de comprendre ce qu'est une nature – ou catégorie grammaticale, ou partie du discours –, ce qu'est une fonction, et ce qui distingue les unes des autres. Cette distinction étant acquise, il s'agit de s'en servir dans l'analyse de *toutes* les occurrences contenues par le texte et correspondant au sujet, en gardant à l'esprit que nature et fonction s'appliquent non seulement aux mots, mais aussi aux groupes de mots.

L'analyse en groupes de mots organisés à l'intérieur de la phrase (ou analyse en constituants) est ainsi le deuxième élément que le jury suppose maîtrisé : dans une phrase donnée, il doit être possible d'identifier aussi bien un nom sujet qu'un groupe (ou syntagme) nominal sujet ; aussi bien un pronom complément d'objet indirect qu'un groupe (ou syntagme) prépositionnel occupant la même fonction. Dans une phrase comme *Le livre contient beaucoup d'exemples intéressants*, considérer que c'est un groupe adverbial qui complète le verbe est inexact et faux, mais dire que le COD du verbe est *exemples* l'est aussi : c'est tout le GN *beaucoup d'exemples intéressants* qui est COD de *contient* (ne pas oublier d'identifier le constituant en relation avec lequel est prise la fonction, ici le verbe conjugué *contient*).

Plusieurs tests existent (substitution, suppression, déplacement, extraction, etc.) qui permettent de vérifier à la fois l'appartenance à une catégorie, la fonction d'un constituant, et la cohésion des différents mots d'un groupe.

Il faut ajouter à cela des connaissances sur le verbe et le groupe verbal, et sur les formes et types de phrases, toutes informations que l'on peut trouver, à l'instar des éléments qui précèdent, dans les grammaires de référence recommandées par les deux rapports précédents.

La maîtrise des différents éléments évoqués ci-dessus constitue un prérequis. L'épreuve elle-même repose tout entière sur la disponibilité de ces connaissances et sur la capacité à les utiliser dans le repérage et l'analyse des cas présentés par le texte, cas qui peuvent ne pas être aussi simples que l'apprentissage des notions le laisse prévoir – et, peut-être est-il bon de le préciser, lorsque des occurrences difficiles ou ambiguës se présentent, le jury évalue moins les conclusions adoptées que les arguments qui y conduisent.

3. L'exposé de grammaire

Les sujets sont de deux types : question de synthèse ou remarques nécessaires.

Lorsqu'il s'agit d'une question de synthèse, le libellé du sujet contient une notion qui peut renvoyer à une nature, à une fonction, à un ou plusieurs mot(s) ou construction(s) : pour des exemples, on peut se reporter à la liste des sujets donnée ci-dessous. Lorsqu'il s'agit de remarques nécessaires, le libellé contient la formule « Faites toutes les remarques nécessaires sur », complétée par la délimitation de l'extrait concerné. Il est important de noter que la question de synthèse ne porte pas nécessairement sur l'ensemble du texte proposé pour l'explication littéraire : parfois, seule une portion du texte doit être étudiée. Il convient alors, évidemment, de s'en tenir aux occurrences contenues par la portion en question – ici comme ailleurs, la prise en compte précise du sujet est capitale, et ce d'autant plus que toute extension de l'extrait augmente dangereusement le nombre d'occurrences à commenter.

Pour la méthode à adopter dans le traitement des sujets « remarques nécessaires », on se reportera avec profit aux rapports 2021 et 2022.

En ce qui concerne les questions de synthèse, plusieurs points doivent être rappelés.

En premier lieu, rappelons que l'exposé portant sur une notion doit commencer par une introduction qui ne se contente pas de rappeler le sujet. La notion proposée doit être définie et éventuellement distinguée d'une ou plusieurs notions connexes (pour une catégorie donnée, une liste d'unités, quelle qu'elle soit et si longue qu'elle soit, ne suffit pas) ; la diversité des configurations ou des mots concernés doit être prise en compte ; les problèmes posés par la notion doivent être envisagés ; un plan raisonné doit être annoncé. Le commentaire des occurrences doit être ordonné et répondre au principe de classement présenté en introduction. Il est inutile de faire une introduction trop longue, complexe et/ou ambitieuse si le traitement des occurrences ne permet pas d'envisager ou d'illustrer les subtilités mises en jeu.

Il convient ensuite de relever toutes les occurrences contenues dans le passage concerné : l'exhaustivité n'est pas un vague idéal à atteindre, elle est de mise. C'est ainsi que, quand le sujet demande à étudier *les pronoms*, il ne faut pas s'arrêter aux pronoms personnels, ni aux pronoms des trois premières lignes, ni aux seuls pronoms déictiques ou anaphoriques.

L'analyse systématique des occurrences est, elle aussi, attendue : elle n'est pas nécessairement longue, mais elle doit contenir *a minima* la nature et la fonction du mot ou du groupe de mots relevé, et ces mentions doivent bien être conjointes (donner la nature ne dispense jamais de donner la fonction et inversement). Il convient par ailleurs d'être précis dans la dénomination de la catégorie ou de la fonction : par exemple, la caractérisation comme « objet » est insuffisante, dans la mesure où elle neutralise l'opposition entre différents types d'objets (COD, COI...). À propos des fonctions, il faut aussi expliquer par rapport à quel élément la fonction est prise : ainsi, la mention de « complément circonstanciel » est insuffisante et il faut dire si le circonstant se rattache à la phrase ou au verbe. En outre, la délimitation du constituant pertinent pour l'analyse ne doit pas être négligée : à propos de l'adjectif, le relevé des seuls adjectifs ne suffit pas et il faut repérer les groupes fonctionnels construits autour desdits adjectifs.

Les analyses des occurrences sont, de fait, fréquemment incomplètes, et cela apparaît avec une évidence singulière dans le traitement des propositions subordonnées : pour celles-ci, trop souvent, la délimitation est lacunaire (le début et la fin de la proposition ne sont pas clairement situés), le type et l'équivalence catégorielle sont laissés de côté, la nature et l'éventuelle fonction du mot subordonnant sont oubliées, etc.

C'est dans le commentaire des occurrences que les connaissances élémentaires vues plus haut jouent à plein : face à un mot comme *rien*, s'il est tentant, pour des raisons morphologiques, de considérer qu'il s'agit d'un adverbe, le recours à des tests syntaxiques ou distributionnels permet de voir que cette analyse est inappropriée (c'est un pronom indéfini). De la même manière, le recours à des tests simples permet de ne pas confondre une forme verbale passive avec une forme de temps composé, ou d'éviter de faire de « c'est », quels que soient la construction et le contexte, un présentatif.

4. L'entretien

L'entretien ne vise en aucun cas à piéger ou à mettre en difficulté : il cherche à valoriser l'exposé qui vient d'être présenté, en revenant sur des cas plus complexes, sur des imprécisions, sur des oublis, sur des analyses contestables. Ce faisant, le jury veut permettre à la personne qui vient de parler de parfaire sa

prestation et ses analyses : dans bien des cas, la discussion fait apparaître des connaissances ou des raisonnements qui n'étaient que latents dans l'exposé, ce qui entraîne un approfondissement souhaitable des remarques, et la mise au jour heureuse d'un questionnement grammatical à l'œuvre.

SUJETS PROPOSES POUR LA SESSION D'ORAL 2023

Faites toutes les remarques nécessaires sur...

Natures et fonctions :

- L'adjectif
- Les pronoms
- Déterminants et absence de déterminant
- L'attribut
- Les compléments de lieu
- Apostrophe, apposition, attribut

La phrase et les types de phrases :

- Les propositions subordonnées / les subordonnées
- La négation

Mots et morphèmes grammaticaux :

- Les mots *qui, que, quoi, quand*
- Les constructions en *qu-*

Groupes de mots :

- Les groupes prépositionnels

Autour du verbe :

- Les constructions de *être* et de *avoir*
- Participes passés et formes en *-ant*
- Le participe passé

ÉPREUVES ORALES

MISE EN PERSPECTIVE DIDACTIQUE D'UN DOSSIER DE RECHERCHE

Rapport présenté par Magali Brunel.

L'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier de recherche constitue la troisième des épreuves orales, et la seule qui présente une spécificité par rapport au concours « normal » de l'agrégation externe de lettres. Dotée d'un coefficient 4, elle représente donc un tiers du poids de l'oral et un sixième de celui de l'ensemble des épreuves. Personnalisée en fonction du parcours scientifique des candidats, cette épreuve offre l'occasion, pour eux, de rendre compte de leur expertise et de leur acuité d'analyse dans des domaines et problématiques scientifiques qui les ont préoccupés et nourris souvent de longues années. Elle doit ainsi permettre aux candidats de faire partager aux membres du jury, au cours d'échanges souvent fort riches et fructueux, des approches méthodologiques et scientifiques spécifiques, des résultats et ainsi que des mises en perspectives originales et documentées.

1. Cerner les exigences et les spécificités de l'épreuve

Pour présenter les exigences de l'épreuve, nous renvoyons, dans un premier temps, aux rapports antérieurs qui, en ont éclairé des aspects essentiels. Le rapport de 2020, rédigé par A. Vibert et M. Bouchardon, présente ainsi de manière très précise ses caractéristiques et en spécifie les étapes de manière détaillée. Il formule de nombreux conseils pour soutenir les candidats dans leur préparation. La consultation attentive du rapport 2022 réalisé par Damien Crelier leur permettra, grâce aux nombreux exemples qui y sont exposés, de cerner les qualités des prestations valorisées par le jury, et, et d'éviter les écueils d'une mauvaise compréhension des enjeux de cette épreuve.

Nous souhaitons, dans un second temps, rappeler la spécificité de cette épreuve. Celle-ci tient dans les deux dimensions qui la composent : d'une part, une dimension didactique, qui permet au candidat de se projeter dans une orientation professionnelle et de présenter devant le jury une première appréhension de la dimension didactique inhérente au métier d'enseignant de français dans le secondaire ; d'autre part, une dimension scientifique, directement liée aux travaux de recherches menés au sujet desquels il est demandé d'éclairer certains aspects et de rendre compte de capacités d'analyses distanciées. La mise en relation de ces deux dimensions constitue tout l'intérêt de la démarche proposée aux candidats : ceux d'entre eux qui ont su, dans leur prestation montrer comment les perspectives approfondies dans le cadre de leur doctorat pouvaient enrichir, nourrir, orienter certaines thématiques ou objets d'étude du secondaire, ont été fortement valorisés.

Précisons l'esprit de l'exercice, en reprenant la terminologie de son titre. Le terme « didactique » renvoie à un champ scientifique qui se focalise sur les savoirs et contenus propres aux différentes disciplines et à l'enseignement et à l'apprentissage de ceux-ci²¹. L'approche didactique consiste à s'intéresser au système didactique, c'est-à-dire aux relations entre les trois pôles que sont l'enseignant, les apprenants et les savoirs construits par la discipline scolaire. En cela, la didactique se distingue d'une part de la seule connaissance des prescriptions, qui régissent sur le plan institutionnel, ce qui est retenu comme objets à enseigner et ce qui est attendu dans les manières de le faire, et d'autre part, de la pédagogie, qui s'attache à analyser les modes de travail, de communication et d'organisation dans la classe, ainsi que les moyens, les méthodes et les

²¹ Nous renvoyons sur ce point à la définition du concept dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2010) coordonné par Y Reuter, précisément à la page 69, ainsi qu'à la page 14 de l'ouvrage *Didactique du français langue première*, de C.Simard, J.L.Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (2019).

techniques d'enseignement et d'évaluation (Reuter, 2010, p.161). Ainsi, les attentes du jury s'écartent d'une seule restitution des termes du programme officiel, et ne portent pas non plus sur la présentation des préoccupations concrètes du professeur quant à la gestion ou à l'organisation de la classe, tentation fautive qui pénalise notamment les candidats, nombreux, qui possèdent une expérience d'enseignement.

Dès lors, la proposition de « mettre en perspective didactique » des connaissances et corpus spécifiques issus de travaux scientifiques, oriente la démarche vers une appréhension de ces objets en vue d'un enseignement, et conduit donc à les envisager, non pas seulement du point de vue notionnel au sein d'une discipline de référence (linguistique, littérature...) mais en fonction de leur potentiel intérêt pour des élèves, dans le cadre de la progression des apprentissages telle qu'elle est organisée au sein de la discipline *français*, et tout en ayant connaissance – ou tout au moins conscience - des processus majeurs qui régissent le passage d'un contenu de savoir universitaire à un contenu à enseigner.

Enfin, la mise en perspective didactique à laquelle est invité le candidat repose sur un contenu singulier, celui de son parcours doctoral personnel, notamment présenté à travers le « dossier de recherche ». Dans cette proposition se loge une forme de défi : celui de faire converger la maîtrise d'un objet souvent spécialisé, resserré, abordé selon des méthodologies complexes et spécifiques et la prise en compte d'un public de jeunes adolescents, non experts d'un domaine, qu'il s'agit de former à des compétences généralistes et auprès de qui il convient d'enseigner des notions balisées par la tradition scolaire et de transmettre une culture littéraire humaniste commune. A travers l'invitation à la « mise en perspective », c'est ainsi la capacité pour le docteur spécialiste à se décentrer de son objet, à l'envisager à travers une autre orientation, à cerner les écarts (qui sont également des écarts de posture et de démarche), entre une étude doctorale et un projet d'enseignement qui est mise en exergue.

C'est ainsi à un projet de transposition d'ordre didactique qu'est invité le candidat. Éclairons cette dimension essentielle du travail de l'enseignant en nous appuyant sur la définition qu'en propose Yves Chevallard (1985, 1991) :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (1985/1991, p.39).

Ce « travail », que le professeur mène chaque fois qu'il aborde un nouveau contenu d'enseignement est, dans le contexte d'une épreuve de concours et compte tenu du temps limité de la préparation, seulement amorcé : il s'agit de présenter les principales orientations d'un projet d'enseignement plutôt qu'un plan de séquence didactique abouti. Pour autant, cette présentation, même limitée au cadre de l'exercice proposé au concours, permet d'apprécier des compétences et attitudes essentielles : celle de la maîtrise d'un objet scientifique tout autant que la capacité à prendre du recul par rapport à celui-ci, celle de l'appréhension des finalités de la formation culturelle, éthique et esthétique d'élèves du secondaire, celle encore de l'adoption d'une posture ouverte à la nécessaire adaptation, à la médiation des savoirs pour rendre possible les apprentissages de tous, celle, enfin, d'une forme de réalisme face aux contextes spécifiques d'une classe.

2. Se préparer à l'épreuve à travers la constitution de son dossier

Abordons plus spécifiquement la phase de préparation à l'épreuve d'oral, qui s'effectue notamment à travers la constitution du dossier scientifique. Si celui-ci, transmis par le candidat admissible 10 jours au moins avant le début des épreuves d'admission n'est pas lui-même objet d'évaluation, il permet tout d'abord aux membres du jury, qui en prennent connaissance avant l'épreuve, de proposer au candidat un intitulé de sujet entrant en cohérence avec son domaine de spécialité et ses thématiques de recherche. Il contribue également, lors de l'épreuve, à mieux cerner le parcours du candidat afin d'apprécier le plus justement possible sa prestation. Ce

dossier, comme le précise le texte officiel régissant l'épreuve²², comprend au maximum 12 pages et comporte une présentation du parcours du candidat et de ses travaux de recherche. Il précise le titre de la thèse, l'université où elle a été inscrite et la date à laquelle elle a été soutenue, ainsi que le nom du directeur et des membres du jury. Il présente le corpus de la thèse, ses enjeux ainsi que ses principaux résultats. Il peut également préciser les travaux, publications, communications et autres activités scientifiques qui ont prolongé la thèse et dessiné un parcours de recherche. Enfin il mentionne, s'il y a lieu les activités d'enseignement réalisées.

Du fait de ses différentes fonctions, le dossier obéit donc à certaines exigences de conception et de présentation :

- Il doit restituer factuellement les étapes et les démarches d'une recherche et ne pas verser dans l'analyse introspective ou dans la description de projets non réalisés. Son organisation peut notamment faciliter une bonne appréhension de ces étapes.
- Il ne consiste pas déjà, en une mise en perspective didactique, ce qui est l'objet de l'épreuve, mais se centre sur les questionnements, les choix, les limites et les acquis sur lesquels ont pu déboucher des travaux de recherche.
- Il doit être formulé dans un propos clair et documenté, organisé de manière équilibrée et progressive et rendre compte ainsi de la maîtrise linguistique et pragmatique d'un futur enseignant ainsi que de son aptitude à transmettre des informations de manière adaptée.
- Il est destiné à un lectorat qui n'est pas spécialiste du sujet de thèse et doit donc rester accessible, ~~œœi~~ sans renoncer pour autant à l'exigence et à la précision scientifique.

Par exemple, une candidate ayant mené une recherche portant sur *L'Œuvre au Noir* de M. Yourcenar, présente clairement et précisément son projet doctoral : « l'objectif a été de mettre en lumière le rapport entre fiction et histoire, ainsi que l'esthétique de la création de l'auteure, fondée sur le souci d'exactitude et de vraisemblance historique ». Celle-ci justifie ensuite cet objectif, en relation avec l'ensemble des paratextes et dossiers inédits de l'autrice, ce qui permet aux membres du jury d'en saisir les enjeux et les intérêts. Par contraste, une autre candidate présente son projet en mobilisant le « noème barthésien du « ça-a-été » » sans plus l'éclairer d'une contextualisation ou de références. Son propos a pu alors être jugé insuffisamment étayé ni inadapté au contexte de communication particulier du dossier, ses orientations scientifiques précises n'apparaissant pas clairement aux lecteurs, membres de la commission.. De même, un candidat, présentant sa recherche doctorale sur *Les écritures africaines de soi (1950-2010): du postcolonial au postracial?* s'appuie, pour formuler son questionnement, sur la notion d'« autobiographie intellectuelle ».–Mais celle-ci, présentée comme un concept pré-construit, reste peu nourrie par des appuis scientifiques et critiques, et, de fait, demeure peu appréhendable pour le jury.

3. Appréhender les différentes dimensions de l'épreuve orale

L'épreuve d'oral comporte deux phases, limitées chacune à une durée maximale de 30 minutes : la première consiste dans un exposé du candidat, qui, après avoir bénéficié d'une heure de préparation, restitue son traitement de la question soumise par le jury ; la seconde prend la forme d'un entretien, et s'appuie sur les éléments de la prestation orale mais également sur certaines informations fournies dans le dossier

²² Se reporter au texte officiel du 28 juin 2016 (JORF n°0174 du 28 juillet 2016) modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et modalités d'organisation des concours de l'agrégation. On peut se reporter également au site institutionnel présentant l'épreuve : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-concours-externe-special-de-l-agregation-section-lettres-modernes-1021>

scientifique. Au cours de celui-ci, les membres du jury invitent le candidat à préciser, approfondir voire nuancer ses propos.

Nous nous proposons de revenir particulièrement sur les attendus liés à l'exposé qui s'organise lui-même en deux étapes, comme le précise le texte régissant l'épreuve : « le candidat présente au jury la nature, les enjeux et les résultats de son travail de recherche et en propose une mise en perspective didactique, orientée par une question qui lui est communiquée par le jury au début de l'heure de préparation ».

Lors de la première étape, le candidat est ainsi invité à situer son projet doctoral, son actualité et sa pertinence au sein de son champ de recherche, En aucun cas, il ne s'agit ici de « raconter sa thèse », ce vers quoi, malheureusement, ont dérivé certains candidats, par exemple en résumant tout à tour les différentes œuvres littéraires qui composaient leur corpus. On attend plutôt, dès ce moment, que le candidat envisage son travail en fonction de l'intérêt qu'il est susceptible de présenter dans une perspective d'enseignement. Dès lors, celui-ci gagne à souligner les proximités entre son corpus et les œuvres qui peuvent s'intégrer aux programmes du secondaire, et à mettre en évidence les rapprochements possibles entre ses thématiques, ses concepts et catégories et certaines entrées et notions des programmes du collège ou du lycée, telles que celles de genres, de formes, de registres, ou de mouvements littéraires. De manière réciproque, le jury apprécie la capacité du candidat à évaluer certaines distances entre ses travaux et les attendus du secondaire : ainsi, le jury invite les agrégatifs docteurs des prochaines sessions à expliquer, dans ce premier temps de leur présentation, pourquoi ils écartent certains aspects de leurs travaux qui ne trouvent pas d'écho dans les programmes d'enseignement. Finalement, dans ce premier moment, la qualité de la prestation réside dans la capacité du candidat, à revisiter ses travaux doctoraux et à les mettre en relation avec les attendus du secondaire afin de montrer comment son expertise et les apports de ses recherches sont susceptibles de motiver certaines questionnements littéraires, thématiques et anthropologiques des programmes, ou encore comment ils peuvent contribuer à enrichir ou à prolonger les lectures d'œuvres préconisées aux différents niveaux scolaires.

Lors de la deuxième étape de son exposé, le candidat propose, sur base de la question qui lui a été soumise, un projet d'enseignement à destination d'un niveau de classe précis. Celui-ci est soutenu par une problématique qui organise la proposition et lui confère une cohérence sur le plan littéraire, linguistique et didactique. Le libellé du sujet définit la logique de l'exercice. Il est en effet formulé de la manière suivante : « À partir de vos travaux de recherche, comment aborderiez- vous l'objet d'étude X (pour le lycée) et la thématique X (pour le collège) pour une classe Y ? ».

Les sujets s'appuient ainsi très précisément sur les programmes du secondaire, que les candidats doivent donc bien connaître pour aborder l'épreuve. Pour cela, ils pourront, dans le cadre de leur préparation au concours, se reporter aux textes accessibles sur le site ministériel pour la classe de sixième, dernière du cycle 3²³, et pour les classes de cinquième, de quatrième et de troisième qui composent le cycle 4²⁴. Ils pourront également se référer aux principes généraux de l'enseignement au lycée²⁵ ainsi qu'aux textes régissant le programme de seconde, la classe de 1^e, ne faisant pas l'objet d'interrogation, car elle comporte des œuvres au programme dont l'étude viendrait s'ajouter aux œuvres inscrites au programme de l'agrégation.

Précisons que, pour le collège, la formulation du sujet s'appuie sur le questionnement spécifique à une classe, et non sur les thématiques générales qui traversent l'ensemble des niveaux du collège, ce qui confirme le fait que les membres du jury attendent une appréhension du sujet orientée vers un contexte de classe et des objectifs précis. Il est ainsi attendu que les candidats s'approprient à la fois la logique de structuration qui régit

²³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf

²⁴ http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

²⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901575A.htm>

ces programmes, leurs grandes entrées, leurs corpus privilégiés, mais également leurs finalités et leurs principales démarches didactiques.

Voici un exemple de libellé proposé pour un questionnement en classe de collège, à une candidate ayant conduit un doctorat en esthétique sous le titre « L'Invisible : un révélateur pour la photographie » :

A partir de vos objets de recherche, comment aborderiez-vous l'entrée du programme « imaginer des univers nouveaux » en classe de cinquième ?

La candidate est ici explicitement invitée, ainsi que l'y engagent les programmes, à composer son corpus, de contes merveilleux, de romans d'anticipation ou de poèmes et récits « proposant une reconfiguration poétique de la réalité²⁶ ». Il est alors problématique de la voir proposer d'étudier *Le Déserteur* de Boris Vian, ou de faire découvrir aux élèves le roman noir.

Voici un deuxième exemple de sujet qui a été soumis à un candidat ayant mené son doctorat en sciences du langage, sur les fonctions structurales de l'espace dans l'étude du *Mont Damion* d'André Dhôtel :

A partir de vos objets de recherche, comment aborderiez-vous l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle » en classe de seconde ?

On identifie bien ici, comme les travaux narratologiques, mobilisées dans le cadre de la thèse, peuvent constituer une ressource pour aborder un corpus extrêmement riche au sein duquel le candidat peut librement avancer ses choix, du moment qu'il énonce une problématique littéraire associée à un objectif d'apprentissage cohérent, et non un catalogue de romans du XIXe siècle, présentés comme un inventaire à la Prévert.

Voici, enfin, un dernier exemple de libellé, adressé à un candidat docteur en égyptologie, ayant étudié un corpus d'inscriptions hiéroglyphiques de l'ancien empire égyptien :

A partir de vos objets de recherche, comment aborderiez-vous l'entrée du programme "recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre" pour la classe de sixième ?

Le sujet se réfère ici à un domaine de l'enseignement du français qui pouvait permettre au candidat de revenir sur les fonctions de l'écriture qu'il avait appréhendées dans un tout autre contexte. Cependant, une telle approche nécessite également une bonne maîtrise des concepts en jeu. Ainsi, elle aurait gagné à s'appuyer sur un approfondissement préalable de la formulation du programme « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » par exemple grâce à la lecture des ressources proposées à ce sujet sur EDUSCOL²⁷, sur le site du centre Alain Savary²⁸. La prestation du candidat aurait également grandement bénéficié d'une connaissance des notions « d'écrit de travail » et d'« écrit réflexif » développées par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne²⁹ et largement exploitées par les enseignants dans leurs réflexions didactiques.

Il convient donc de ne pas limiter l'approche du sujet proposé aux associations qu'il autorise avec des aspects travaillés dans la thèse. Il est nécessaire, au contraire, de mobiliser explicitement les notions visées dans les programmes et les savoirs didactiques propres au domaine. Par exemple, envisager une conception didactique visant le développement des compétences orthographe des élèves ne peut se limiter à proposer régulièrement des dictées, comme l'a préconisé une candidate. La mobilisation des travaux de N. Catach

²⁶ Programme du cycle 4, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 p. 28

²⁷ <https://eduscol.education.fr/document/16546/download>

²⁸ Il s'agit d'un article d'Elisabeth Bautier :

<http://www.inrp.fr/zep2/parthème/textes/lec/bautier.html#Parler%20et%20écrire%20pour%20apprendre.%20c'est%20apprendre%20à%20parler%20et%20à%20écrire>

²⁹ J.-C. Chabanne et D. Bucheton, Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs, Presses Universitaires de France (2002).

(2011) sur le système orthographique constitue sur ce plan une ressource indispensable. De même, prendre en compte l'apprentissage du lexique en classe de collège ne peut être réduit, comme cela a été envisagé par un candidat, à expliquer les mots inconnus au sein de chaque texte étudié. Sur cette question, une approche structurée et systématique du vocabulaire, telle que la propose J. Picoche (2011) ou que la restitue le dossier « enseigner le vocabulaire » d'EDUSCOL³⁰ paraît davantage opportune. C'est pourquoi la lecture de quelques ouvrages généraux de didactique du français³¹ et de ressources en ligne proposées par différents organismes institutionnels³² peuvent favoriser l'actualisation des savoirs des candidats ainsi que le dépassement de certaines de leurs représentations sur l'enseignement, sans pour autant exiger de leur part un travail d'investigation insurmontable. Ces lectures seront précieuses aux futurs enseignants qu'ils seront, s'ils sont lauréats de ce concours.

4. Recommandations pour la présentation du projet d'enseignement

Cette dernière partie se propose de mettre en évidence les attendus du jury en ce qui concerne la conception du projet didactique que les candidats doivent présenter sur la base de sujet qui leur est soumis. C'est en effet sans doute cet aspect de l'épreuve qui leur est le moins familier, leur parcours universitaire les ayant enrichis de robustes savoirs scientifiques et leurs travaux de recherche leur ayant permis d'acquérir des ressources méthodologiques et des connaissances dans un champ scientifique particulier.

Dès lors, et dans l'espoir que ces propos soutiendront les futurs agrégatifs dans leur préparation, nous nous proposons de préciser certains principes didactiques et pédagogiques qui permettent d'organiser un projet d'enseignement, tout au moins tel qu'il peut être conçu dans le contexte particulier de l'épreuve du concours. Nous éclairons ces différents principes d'exemples de prestations entendues au cours de cette session.

1. *Un projet d'enseignement repose sur la transposition didactique de certains contenus issus des travaux de recherche et ne peut consister à restituer l'ensemble du corpus de thèse et ses questionnements.*

Comme cela a été souligné plus haut, l'une des difficultés de l'épreuve réside dans la capacité du candidat à se départir de sa posture de chercheur pour envisager les aspects de ses recherches qui pourraient être mobilisés dans le cadre d'un projet d'enseignement. Il doit ainsi faire preuve de qualités de sélection, pour isoler certains textes, notions ou approches qui viendraient enrichir le traitement de la thématique soumise par le sujet. Ainsi, une candidate ayant étudié, dans son parcours doctoral, « La prison dans la littérature française du XIX^e siècle. Représentations romanesques et imaginaire social de la modernité carcérale » propose, dans le cadre de la thématique « dénoncer les travers de la société » en classe de troisième, de retenir de l'ensemble de son corpus, des extraits d'articles de presse, discours et caricatures : elle parvient ainsi à resserrer l'étendue de sa bibliographie d'étude pour délimiter un groupement de textes et d'œuvres iconographiques rassemblant notamment une caricature d'Honoré Daumier, *Les philanthropes du jour*, et un discours de Victor Hugo restituant, dans *Choses vues*, sa visite de la prison de la Conciergerie en 1846. On trouve, dans ce projet, une cohérence discursive forte, autour de textes et documents argumentatifs non fictionnels et un effort pour respecter les préconisations des programmes, qui recommandent à ce niveau l'étude de caricatures. A l'inverse, on ne peut que regretter le manque de recul de cette candidate, qui, ayant consacré une thèse au « Roman d'Angkor. Littérature et Archéologie dans le contexte de l'Indochine coloniale », envisage de faire lire à des élèves de cinquième, pour traiter la thématique « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » l'œuvre complète *Le Pèlerin d'Angkor* de Pierre Loti pour montrer

³⁰ <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire> mise à jour en Mai 2023.

³¹ On recommande en particulier l'ouvrage « didactique du français langue première » de Cl. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia, paru aux éditions de Boeck (2019), l'ouvrage *Didactique du Français*, de J.-L. Chiss et J. David (2018), chez A. Colin, ainsi que *Didactique du français, fondements d'une discipline*, sous la direction de J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (2008) aux éditions De Boeck.

³² Nous pensons par exemple aux ressources produites par le CNET, le site EDUSCOL, ou encore aux dossiers de veille réalisés par l'institut français de l'éducation (IFE).

en quoi celle-ci constitue une promotion de l'aventure coloniale, thématique encore largement inconnue des élèves de cinquième.

2. Un projet d'enseignement met en tension des textes et des œuvres autour d'une problématique littéraire et ne se résume pas à une collection d'œuvres canoniques

Il s'agit en effet de proposer d'associer certains textes sous l'égide d'une question qui permet de les approcher dans leur spécificité, de favoriser leur mise en dialogue, voire leur mise en tension. La problématique doit également permettre de susciter une progression, une dynamique qui devait déboucher, au terme du groupement, sur la formulation de réponses. On ne peut alors considérer la question « le récit fictionnel transpose-t-il le réel ? » proposée par une candidate, comme une problématique recevable : celle-ci est en effet si large qu'elle pourrait concerner la quasi-totalité de la littérature de fiction, la candidate réunissant d'ailleurs dans son corpus les nouvelles de Maupassant, *Le papa de Simon* et *La Parure*, et celle de Gauthier *La Cafetière*. Les choix littéraires retenus, outre le fait leur omniprésence dans les corpus scolaires, interrogent : pourquoi ces deux nouvelles de Maupassant ? Dans quelle mesure explorent-elles particulièrement, une forme de « transposition du réel » ? Et dans ce cadre, comment *La cafetière* vient-elle compléter, faire écho à la réflexion sur cette transposition ? Les textes ne semblent finalement réunis que pour opposer, de manière stéréotypée, des récits « réalistes » et des récits « fantastiques », sans permettre de véritable confrontation ou un cheminement des élèves. ~~En outre~~, Nous conseillons aux candidats d'éviter les questions thématiques qui conduisent souvent à appauvrir la lecture des textes. On regrette ainsi qu'un candidat, proposant de mettre en relation une sculpture de Giacometti et un extrait du roman *Le chemin* de Miguel Delibes, se limite au questionnement suivant : « que fait-on en chemin ? », réduisant d'emblée la réflexion des élèves à une dimension très anecdotique, et qui rend, dès lors, le rapprochement des deux œuvres totalement inopérant.

3. Un projet d'enseignement mobilise les différents domaines de la discipline en les articulant de manière cohérente, pour préserver une logique dans les apprentissages.

Les projets d'enseignement présentés au jury comportent souvent des séances consacrées, au-delà des études de textes, à des notions de langue ou à des objectifs d'écriture, plus rarement d'oral, ce qui permet d'envisager les différentes dimensions de l'enseignement du français dans le secondaire. Cependant, trop souvent, ces séances sont présentées sans logique progressive, et surtout, sans relation avec les textes lus ou produits. Pourtant, il paraît pertinent d'associer l'étude d'une notion linguistique à l'approche littéraire d'un texte, comme l'a proposé ce candidat qui, en questionnant la porosité entre genre autobiographique et genre romanesque à travers plusieurs extraits de récits en « je », se propose de travailler sur les modalisateurs lexicaux ou syntaxiques qui innervent les textes. A l'inverse, le jury a regretté qu'un candidat, proposant de faire étudier un poème égyptien, une représentation iconique d'un pharaon, un extrait de *Notre Dame de Paris* consacré au portrait de Quasimodo et une couverture d'un comics présentant un super héros, envisage une activité d'écriture sans lien avec la figure du héros (qui réunissait les textes et documents présentés) et envisage de faire rédiger aux élèves de sixième un règlement intérieur !

4. La proposition de dispositifs et d'activités pour la classe se fonde sur la connaissance de ressources institutionnelles, professionnelles et scientifiques et non sur des souvenirs de sa propre expérience ou sur ses représentations a priori des capacités des élèves.

Les membres des différentes commissions ont pu constater, à plusieurs reprises, que les activités prévues par les candidats au sein de leur projet professionnel, ne reposaient pas toujours sur des connaissances stabilisées. Par exemple, l'exposé d'une candidate met en évidence une confusion entre les notions de séquence et de séances qui régissent pourtant l'organisation des enseignements dans le secondaire. De même, le jury ne peut se satisfaire de propos évasifs et extrêmement généraux telle que la formulation « il faut donner le goût de lire », se limitant à puiser parfois dans l'expérience de l'entourage ou dans son propre vécu d'élève. Une candidate justifie le choix d'une visite dans la maison de Pierre Loti du fait de son plaisir

d'adolescente à découvrir des musées. Si l'idée d'une telle visite peut être tout à fait intéressante, sa justification pourrait assurément s'appuyer plus légitimement sur une familiarisation avec l'univers du marin utile à la lecture de certains extraits de *Pêcheur d'Islande* ou sur le projet de sensibiliser les élèves à l'imaginaire orientaliste de l'auteur. Ajoutons également le fait que certains candidats considèrent qu'ils doivent renoncer à aborder certains textes du fait que ceux-ci seraient trop complexes pour de jeunes collégiens. Le jury regrette que, le plus souvent, ces propos reposent sur une méconnaissance des attendus des programmes, qui peuvent être tout à fait ambitieux, et ce quel que soit l'âge des élèves, et ne prennent pas suffisamment en compte combien le travail d'adaptation didactique de l'enseignant peut justement permettre l'accès à des œuvres résistantes et complexes. Par exemple, une candidate indique que l'œuvre de Yourcenar présente trop de difficultés pour les élèves du secondaire, alors même que des œuvres de l'autrice sont lues et étudiées dès le collège et que de nombreuses ressources existent, ne serait-ce que les productions des œuvres sous forme sonores, pour faciliter leur appropriation par des publics variés. Ajoutons enfin que de récents travaux de recherche convergent pour affirmer le rôle essentiel de l'ambition de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, ambition professorale qui est très souvent le tremplin vers un meilleur apprentissage comme le précise Pascal Bressoux³³, « Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves »

Nous recommandons au terme de ce rapport et pour orienter la préparation des candidats sur cet aspect de l'épreuve, de mener, à partir de leur recherche doctorale, une réflexion d'ordre didactique qui pourrait se décomposer en trois étapes :

- Il s'agirait tout d'abord, d'effectuer des choix par rapport aux travaux qui ont fait l'objet de recherches : quels sont ceux que l'on retient, mais aussi ceux que l'on écarte, en vue de quels objectifs et, plus largement, pour quelle finalité de formation ? Quels sont les statuts de ces savoirs, textes ou pratiques au sein des prescriptions en vigueur ?
- Dans un second temps, le candidat pourrait réfléchir à la manière d'intégrer l'ensemble retenu à un ensemble textuel plus large et conforme aux attentes du niveau au sein duquel il viendrait entrer en résonance de manière productive et problématisée. De même, il serait nécessaire de s'interroger sur la manière de décomposer les contenus à enseigner afin de les mettre à disposition d'élèves : comment les corpus ou contenus pourraient-ils être adaptés afin d'assurer une progression des apprentissages ? De quelle manière le projet développé pourrait-il articuler les différents domaines du français (la lecture, l'écriture, l'oral et la langue) ?
- Il s'agirait enfin, d'envisager certaines démarches ou orientations didactiques qui favoriseraient l'apprentissage des élèves. Dans ce cadre, de nouvelles questions pourraient être abordées : à travers quels dispositifs l'élève pourrait-il s'approprier les connaissances en jeu ? De quelle manière favoriser, par l'enseignement de la langue et de la littérature, la formation esthétique, culturelle et éthique propre à accompagner le développement de sa personnalité et lui permettre de s'inscrire dans une communauté – scolaire mais également sociale.

Se confronter à de telles questions pourrait permettre aux docteurs se présentant à l'épreuve d'appréhender plus justement certains de ses enjeux et de ses exigences, mais aussi de se préparer à des réflexions et des questionnements passionnants qui sont ceux de l'ensemble des professeurs de français.

³³ P. Bressoux, « Comment favoriser les progrès des élèves », dans *Éduquer et Former*, p.267-272 (2016).

Bilan de l'admissibilité

ADMISSIBILITE

Notes-Totaux Min./Max. après barre

Agrégation externe spécial - Lettres modernes (EAD0202A)

Epreuve	Matière	Présents				Admissibles			
		Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
101	0312 Première composition	1.50	14.00	7.50	70.00	5.00	14.00	25.00	70.00
102	0313 Deuxième composition	3.00	17.00	12.00	68.00	4.50	17.00	18.00	68.00
103	0324 Etude grammaticale	2.00	15.25	6.00	45.75	2.00	15.25	6.00	45.75

ADMISSIBILITE

Moyenne par épreuve/matière après barre

Agrégation externe spécial - Lettres modernes (EAD0202A)

Epreuve	Matière	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
101	0312 Première composition	92	34	20	7.81	9.68	3.14	2.31
102	0313 Deuxième composition	92	34	20	8.13	9.37	3.15	2.72
103	0324 Etude grammaticale	92	34	20	6.96	8.33	3.50	3.51

Bilan de l'admission

ADMISSION

Notes-Totaux Min./Max. après barre

Agrégation externe spécial - Lettres modernes (EAD0202A)

Epreuve	Matière	Présents				Admis			
		Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
201	0320 Leçon	2.00	14.00	10.00	70.00	8.00	14.00	40.00	70.00
202	0306 Explication texte Français	2.67	16.67	8.01	50.01	6.33	16.67	18.99	50.01
203	7805 Mise Persp. Didact. Dos. Recherche	2.00	16.00	8.00	64.00	9.00	16.00	36.00	64.00

ADMISSION

Moyenne par épreuve/matière après barre

Agrégation externe spécial - Lettres modernes (EAD0202A)

Epreuve	Matière	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
201	0320 Leçon	20	19	8	7.79	10.63	3.66	2.45
202	0306 Explication texte Français	20	19	8	7.37	11.21	4.03	3.12
203	7805 Mise Persp. Didact. Dos. Recherche	20	19	8	8.61	12.25	4.19	2.28