



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : agrégation externe spéciale

Section : lettres modernes

Rapport de jury présenté par :

Olivier Barbarant

Inspecteur général

IGESR groupe des Lettres

Président du jury

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

Table des matières

LE MOT DU PRÉSIDENT	3
ÉPREUVES ECRITES.....	6
PREMIÈRE COMPOSITION : LITTÉRATURE FRANÇAISE	6
DEUXIÈME COMPOSITION : LITTÉRATURE COMPARÉE.....	20
ÉTUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE ANTÉRIEUR À 1500 ET D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE POSTÉRIEUR À 1500	26
• PARTIE ÉTUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE ANTÉRIEUR À 1500	26
• PARTIE ÉTUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE POSTÉRIEUR À 1500	42
ÉPREUVES ORALES	58
LEÇON.....	58
EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME AVEC EXPOSÉ ORAL DE GRAMMAIRE	66
• PARTIE EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME	66
• PARTIE EXPOSÉ ORAL DE GRAMMAIRE	68
MISE EN PERSPECTIVE DIDACTIQUE D'UN DOSSIER DE RECHERCHE	72
ÉLÉMENTS STATISTIQUES.....	78

LE MOT DU PRÉSIDENT

L'agrégation externe spéciale docteurs, que l'usage aurait raison d'appeler doctorale en évitant les connotations toujours un peu incertaines de l'adjectif « spéciale », disposait pour la session 2025 de 12 postes à pourvoir, soient deux de plus que pour toutes les sessions de 2021 à 2024. Avec 108 inscrits, le taux de pression s'est infléchi pourtant, après la phase ascendante de 2024 (124 inscrits), alors qu'il était permis d'espérer que ce concours, encore récent, avait gagné en visibilité comme en attractivité. Preuve est donc faite qu'il faut continuer à faire connaître et reconnaître une voie d'accès à l'agrégation postérieure à l'obtention d'un doctorat, et conciliant dans ses six épreuves (trois écrites, trois orales) le degré d'exigence d'une excellence généraliste avec les savoirs et les aptitudes de chercheurs spécialistes. Rappelons donc que l'agrégation doctorale peut répondre tout à la fois aux trajectoires des étudiants (qui peuvent se voir attribuer un contrat doctoral sans passer par la demande de disponibilité d'un enseignant titulaire) et aux besoins de l'institution scolaire, en recherche de nouveaux viviers de professeurs de Lettres.

Le taux de présence fut lui-même en baisse avec 40 candidats ayant composé la totalité des épreuves et pouvant concourir pour l'admissibilité (contre 58 en 2024, mais 31 en 2023). Cependant, les données quantitatives ne disent pas à elles seules la qualité d'un vivier. Fort heureusement, la session 2025 a pu déclarer 21 admissibles, interroger 20 candidats, et finalement pourvoir les 12 postes ouverts, soient autant qu'en 2024 (où le jury avait pu inscrire deux candidats en liste complémentaire, ce qui ne fut pas possible pour cette session), avec une barre d'admission à 8,7.

Outre la visibilité du concours, l'un des enjeux des sessions à venir tient à la consolidation de la préparation. Rappelons que les épreuves littéraires et grammaticales de l'agrégation spéciale réservée aux docteurs sont de même nature et sur un même programme que celles de l'agrégation externe traditionnelle : elles requièrent un travail tout aussi approfondi et l'acquisition d'une méthodologie précise des exercices demandés. Loin d'être inaccessible, ce concours réclame cependant un travail passant à la fois par la préparation des épreuves et de leurs exigences, et par la réflexion sur les ambitions professorales de chercheurs, comme souhaite les prendre en considération la troisième épreuve orale (« mise en perspective didactique d'un dossier de recherche »), pour laquelle le rapport qui suit a tenu à donner des indications précises, et que nous croyons précieuses pour les candidats.

À l'écrit, l'écart des moyennes entre la première composition sur le programme littéraire, généralement assez bien réussie, et les deux autres épreuves (composition de littérature comparée et épreuve de langue française médiévale et moderne) montre qu'il convient, lorsque décision est prise de se présenter à un concours aussi exigeant que l'agrégation, de rouvrir le travail sur l'ensemble des champs disciplinaires par-delà la spécialité de la thèse. À l'oral, de belles prestations voisinent encore trop souvent avec des disparités de résultats assez considérables en matière de grammaire, d'ancien français, ou de maîtrise généraliste de l'ensemble des genres littéraires qui n'ont pas forcément été ceux sur lesquels s'est centrée la recherche des candidats.

Dans cette perspective, le jury a souhaité depuis plusieurs années maintenir un lien pédagogique avec les candidates et candidats à l'issue du concours, par-delà la suppression de

la traditionnelle « harangue », laquelle trop souvent ne pouvait concerner que des étudiants franciliens. La présidence du jury communique donc une synthèse de l'évaluation, sur demande écrite auprès de la DGRH, pour les épreuves orales désignées par les demandeurs. Après plusieurs années d'exercice, ce fonctionnement se voit stabilisé selon les règles suivantes : les candidates et les candidats adressent leur demande à la gestionnaire de concours entre la publication des résultats et celle du rapport du jury, à partir de laquelle elles ne seront plus traitées, les réponses à leurs interrogations figurant dès lors dans le bilan général du concours.

Nous tenons cette session encore à féliciter les reçus, et à les inviter à contribuer à faire connaître aux docteurs comme aux universités et écoles doctorales dans lesquels ils ont travaillé cette voie de recrutement dont les exigences et dont nombre d'épreuves similaires à celle du concours externe dit « normal » réclament à présent une pleine considération de la part des voies de formation. L'ensemble du jury, cette année encore, œuvrera à informer les collègues et les étudiants, dans l'espoir que se développent des formations spécifiques, en lien évidemment avec celles qui concernent les autres agrégations de Lettres. Nous invitons les collègues universitaires qui le souhaiteraient à prendre connaissance de l'arrêté du 28 juin 2016 publié au Journal officiel de la République française n° 0174 du 28 juillet 2016 (texte n° 12) en complément de la lecture de ce présent rapport.

Olivier Barbarant
Inspecteur général
Président du jury

ÉPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

Les sujets des épreuves écrites sont disponibles sur :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-agregation-2025-1435>

ÉPREUVES ECRITES

PREMIÈRE COMPOSITION : LITTÉRATURE FRANÇAISE

Rapport présenté par Olivier Combault, avec l'aide de Kishore Anoussamy, Magali Brunel et Paul-Victor Desarbres.

Ce rapport, même s'il en reprend quelques éléments, doit inviter les préparateurs à lire aussi très attentivement les rapports des années précédentes afin d'orienter une préparation indispensable, repérant les pistes de réussite et évitant les écueils de cette épreuve.

Remarques liminaires sur les copies : quelques recommandations

La dissertation confronte une connaissance intime de l'œuvre à une problématique précise, définie au terme d'une analyse des termes du sujet :

Dans « Point de fuite à l'horizon » (revue *Europe*, novembre-décembre 1997), Jean-Yves Coquelin écrit :

« Dans ses fables, dans les trajets de ses personnages, dans l'acte même de l'écriture, Koltès introduit du mouvement de façon presque obsessionnelle. Comme si tout reposait sur la rupture de l'immobilité, la course ou, tout au moins, sur une promesse de déplacement. Son maître-mot : bouger. »

Dans quelle mesure ces propos éclairent-ils votre lecture des œuvres de Koltès au programme ?

Un premier constat du jury : le sujet est souvent recopié sans analyse, ou paraphrasé pour opérer une habile « prestidigitation » lors de la problématisation ou dans la dernière partie de la composition, de façon à servir de prétexte au développement d'une question de cours ou d'un sujet de recherche sans rapport avec les propos du sujet, en l'occurrence une citation de Jean-Yves Coquelin. Il est difficile mais salutaire de résister à la tentation de plaquer des réflexions déjà prêtes pour en faire une deuxième ou une troisième partie. Ainsi la question du mouvement est-elle transformée, par le biais d'une étude des tensions, en une considération des « mouvements » vers les autres et en une interrogation sur « l'être, le rapport à soi et aux autres ». D'autres candidats réduisent le sujet à « la violence », une copie fait état d'une forme de respect des trois unités et de la bienséance qui seraient de « l'immobilité », ou oriente le sujet vers « l'espace et l'absence de centre, sources de mouvement ». Ces axes ne sont pas dénués d'intérêt, mais ils ne sauraient constituer une problématique croisant l'analyse complète de la citation et la lecture des œuvres par une lectrice ou un lecteur explorant les deux pièces sous l'angle spécifique du sujet comme ont su le faire les bonnes copies.

Si le jury a remarqué une bonne connaissance générale des deux œuvres de Koltès au programme, il s'accorde toutefois à constater que cette maîtrise s'accompagne paradoxalement d'une difficulté à citer et explorer le détail des textes ou des passages auxquels les candidates et candidats font référence. L'analyse littéraire, au cœur de l'exercice de

composition, est donc souvent superficielle, fréquemment absente au profit de remarques générales sur le temps, l'espace, l'intrigue et les personnages, sans réelle sensibilité au texte. Ce manque est d'autant plus regrettable que les deux pièces sont courtes et que le sujet portait aussi sur « l'acte même de l'écriture » de Koltès dans les deux pièces, resté bien éloigné, évoqué allusivement sauf dans les bonnes copies. Cette première remarque conduit donc à recommander de lire, relire, mémoriser les passages les plus marquants, en fonction de sa sensibilité et de ses analyses personnelles. Connaître et pouvoir se référer précisément aux entretiens très riches donnés par Koltès et consignés dans le fameux ouvrage *Une Part de ma vie*, publié aux Éditions de Minuit, comme aux mises en scène et captations disponibles, constituait aussi une attente du jury.

De nombreuses copies montrent une difficulté à revenir au sujet dans le développement. Il manque alors des coutures à l'ouvrage et la composition peut glisser vers un étrange amphigouri, obligeant sans cesse le correcteur à revenir à l'annonce du plan, entachée elle-même de flou par l'absence de fluidité de la lecture de la copie. Il est donc utile de rappeler, cette année encore, que l'exercice de la composition en littérature française au concours de l'agrégation est un travail d'écriture. Il est fréquent de lire des passages jargonnants, des idées formulées de façon laborieusement répétitives. Le plaisir d'écrire qui est celui des docteurs, dans une langue de qualité, un lexique, une orthographe et une syntaxe corrects et choisis, doit être perceptible et construire un parcours argumenté, rigoureusement composé, permettant de lire et interpréter les œuvres à l'aune du sujet. Il s'est senti dans les meilleures copies.

Réflexions sur le programme

Combat de nègre et de chiens suivi des *Carnets* et *Dans la solitude des champs de coton* sont deux œuvres publiées aux Éditions de Minuit, mais elles éclatent par leur différence. La constitution même du corpus pointe un mouvement manifeste de l'écriture, ou une écriture qui cherche, qui explore, volontairement en mouvement d'une œuvre l'autre. Arnaud Maïsetti, maître de conférences et écrivain, spécialiste de Koltès, insiste sur ces « ruptures » et souligne : « À cet égard, on pourrait considérer qu'il existerait presque comme une dramaturgie par pièce, ou une poétique par texte »¹. Il s'agit dès lors moins de rapprocher artificiellement les pièces comme s'il existait une dramaturgie, un système dramaturgique à décrypter, que de les explorer sous cet angle du « mouvement » qui caractérise la création de l'auteur. Relient notamment ces deux pièces la rencontre de Bernard-Marie Koltès et de Patrice Chéreau (puisqu'elles sont montées au théâtre Nanterre-Amandiers, à quelques années d'intervalle), mais aussi leur publication commune aux Éditions de Minuit, qui s'inscrivent dans le champ littéraire de l'exploration de nouvelles formes. Les mises en scène de Chéreau rencontreront un grand succès qui feront de Koltès un auteur incontournable du théâtre contemporain. De nombreux documents existent, permettant de se faire une idée des mises en scène des deux pièces : le DVD de la captation de *Combat de nègre et de chiens*, mise en scène au théâtre de la Colline en 2010 par Michael Talheimer, par exemple, le film de la mise en scène de Chéreau de *Dans la solitude des champs de coton* en 1989, le film de Marion Stalens paru en 2023 : *Patrice Chéreau irrésistiblement vivant*, etc. Les candidats ont pu, grâce à ces appuis très accessibles, faire fonctionner leur « théâtre intérieur » et sont entrés dans le questionnement théâtral que ces pièces impliquent. Le rapport de Koltès au théâtre est ambivalent : « J'ai toujours un peu détesté le théâtre, parce que le théâtre, c'est le contraire de la vie ; mais j'y reviens toujours et je l'aime parce que c'est le seul endroit où l'on dit que ce n'est pas la vie »². Au sujet de *Dans la*

¹ Arnaud Maïsetti, *Dans la solitude des champs de coton de Bernard-Marie Koltès ou le théâtre du corps à corps*, Champion Commentaires, 2023.

² Koltès, *Un hangar, à l'ouest*, in *Quai ouest*, 1985, p. 120, cité par Jean-Yves Coquelin dans son article.

solitude des champs de coton, Patrice Chéreau déclare en janvier 1987, dans le livret qui accompagne le spectacle, « Aujourd’hui ils sont deux sur scène, c’est un dialogue. Mais est-ce un dialogue philosophique dans la manière du XVIII^e siècle, ou plus simplement une entrée de clowns ? Probablement les deux, joints ensemble dans une immense liberté d’écriture. »

Toutes les versions de *Combat de Nègre et de chiens* ont toujours été accompagnées des *Carnets de combat de nègre et de chiens*, vingt-trois fragments très variés, qui nous font entrer dans l’intériorité des personnages, sous forme de récits, de descriptions, de monologues ou paroles intérieurs ou peut-être prononcés. S’agit-il de notes personnelles de Koltès ? De précisions complémentaires pour le lecteur ou le metteur en scène ? Ces fragments placent ou « déplacent » d’emblée le texte koltésien aux frontières du théâtre et n’appartiennent « à aucun registre »³. Les bonnes copies n’ont pas oublié qu’ils faisaient partie intégrante du corpus au programme.

Dans la solitude des champs de coton est une œuvre écrite après *Combat de nègre et de chiens* par Koltès, mais elle a été publiée avant, en 1986, aux Éditions de Minuit. Chéreau en propose une première mise en scène en 1987 aux Amandiers. Il en donnera deux autres en 1987 ; cette pièce est reprise en 1990, puis en 1995. Toutes trois très différentes, elles traduisent le « mouvement » de la lecture du texte par le metteur en scène, à trois périodes différentes de sa création.

Le sujet – Remarques et analyse

Quelques rappels de méthode concernant l’introduction de la composition littéraire sont ici nécessaires : le jury a apprécié qu’après une accroche tournant déjà la réflexion vers le sujet (de bonnes copies ont par exemple évoqué la manie du mouvement, du voyage, le « nomadisme » de Koltès), le sujet soit entièrement recopié, puis scrupuleusement analysé, sans le paraphraser, dans le détail de ses termes. Seule cette analyse méticuleuse permet d’accéder naturellement à une problématisation. Elle fonde la problématique qui, sans cela, reste une simple et plate question.

Le passage choisi est extrait d’un article d’une vingtaine de pages paru dans la revue *Europe* en 1997. Jean-Yves Coquelin y insiste sur l’obsession du mouvement du voyageur qu’était Koltès, sur l’oppression des personnages du théâtre et des récits koltésiens, oppression « intrinsèque », plus que politique, moteur de leur action, de leurs fuites et de leurs combats. L’universitaire met en évidence la présence du mouvement, de parcours tous différents des personnages que ces œuvres théâtrales permettent d’explorer. Pour Jean-Yves Coquelin, le théâtre offre « un écrin idéal dans lequel chacune de ces traversées est mise en corps, en espace, en lumière et en voix, exposée avec profondeur au spectateur »⁴. Le titre de l’article « Point de fuite à l’horizon » pouvait judicieusement être exploité par les candidats.

Ce sujet ne pose pas, *a priori*, de difficulté de compréhension, sa simplicité peut même désarmer, il peut paraître univoque. Le sujet ne semble pas, à première vue, contenir de tensions internes, ce qui peut représenter pour certains candidats une difficulté à construire une dynamique de raisonnement dans leur composition. Les candidats pouvaient entendre le mot « mouvement » au sens assez plastique de ce qui circule, évolue, bouge. La question du mouvement pouvait aussi être traitée dans les deux œuvres aux trois niveaux proposés dans l’énoncé : fable, personnages, écriture. Certaines copies recevables l’ont fait, mais en courant le risque d’une thématization illustrative.

³ Christophe Bident, *Dictionnaire Koltès*, Honoré Champion, p.71, 2022.

⁴ « Point de fuite à l’horizon » (revue *Europe*, novembre-décembre 1997), p.69.

Le mot « fable » évoque immédiatement le récit fictif, l'intrigue, l'histoire racontée, bref se rattache à la notion de *muthos*, au sens aristotélicien, et à la recherche d'une grande clarté dans la mise en intrigue. Dans *Une part de ma vie*, Koltès écrit « Pour ma part, j'ai seulement envie de raconter bien, un jour, avec les mots les plus simples ... » (p. 15) ; au théâtre, « il faut aller d'une affaire qui se noue à une solution » (p. 65), mais on peut aussi convoquer l'étymologie du mot, *fabula* : « propos, paroles » qui place aussi l'introduction du mouvement dans la parole.

Les « trajets » des personnages peuvent être pensés en termes physiques, concrets, mettant en jeu le corps, mais aussi en termes abstraits et symboliques. Il fallait veiller à l'écueil psychologique, rejeté systématiquement par Koltès mais aussi par Patrice Chéreau, qui tend à garder les ambiguïtés ouvrant l'interprétation – il avait par exemple fait retravailler Koltès pendant le travail à la table de *Combat de nègre et de chiens* pour atténuer, gommer l'évidence figée de la scène d'amour entre Alboury et Léone et Koltès l'avait réécrite (c'est la version des Éditions de Minuit).

L'expression : « l'acte même de l'écriture » est à commenter. Koltès fait souvent référence à son goût pour l'écriture théâtrale, au plaisir intense qu'il prend à composer ses répliques, personnage par personnage. Selon Claude Stratz⁵, il commençait d'ailleurs par imaginer des répliques associées à ces personnages, qu'il notait. Il accumulait ainsi un matériau textuel important à partir duquel il travaillait ensuite, remuant le matériel accumulé. On sait aussi que Koltès n'a pas une vision figée du genre théâtral : il a écrit un roman, et de nombreux passages de ses pièces ne pourraient-ils pas être considérés comme des extraits de romans ? Enfin, il est particulièrement intéressant, dans les deux œuvres, de considérer le mouvement dans l'écriture de Koltès et les procédés stylistiques qui la constituent, ainsi que dans la parole des personnages et les spécificités du dialogue koltésien.

L'adjectif « obsessionnelle » oriente le mouvement vers un trouble, une compulsion pointant alors la possible dysphorie du mouvement incessant. Ce terme permet de problématiser la question du mouvement et de sa double polarité : expansion, rétrécissement paradoxal. Ce caractère obsessionnel rencontre naturellement les connaissances des candidats : outre la manie du voyage de l'auteur qui écrit *Combat de nègre et de chiens* en Amérique du sud et *Dans la solitude des champs de coton* à New-York, de nombreux titres des œuvres de Koltès sont évocateurs de mouvement : *La Fuite à cheval très loin dans la ville*, *Quai ouest*, *Le Retour au désert*, *La Marche...* Qui dit obsession, dit aussi répétition, ce qui invite à nouveau à ouvrir le champ de réflexion à l'écriture et aux effets d'échos, aux figures du mouvement et de l'immobilité au sein de l'écriture.

L'expression « Comme si tout reposait » invite à chercher, par le biais du pronom « tout », si l'on peut parler de dramaturgie du mouvement pour nos deux œuvres, chacune dans sa spécificité, ou de « la rupture de l'immobilité » comme moteur dramaturgique. Cette expression peut donner l'impression que l'état « normal », attendu, est l'immobilité. L'idée de mouvement se charge ainsi de sens, son introduction dans l'œuvre ne correspond pas à une sorte de nature de l'homme, mais relèverait d'un choix pour échapper à l'immobilité. Mais quelle mobilité ? Le mouvement est alors une « rupture » qu'il faut expliciter. La mise en tension du mouvement et de l'immobilité est une clé d'analyse et de problématisation : c'est peut-être au contraire le mouvement qui crée l'immobilité, les deux états, à explorer dans leurs dimensions concrète et symbolique, sont en tout cas intrinsèquement liés : « promesse de déplacement » ou « rupture de l'immobilité ».

Le mot « course » constitue quant à lui une sorte de gradation, il renvoie à la fuite : bouge-t-on pour fuir l'immobilité ? La fuite elle-même est-elle vaine ? Tourne-t-on en rond quand on fuit ? L'immobilité serait la mort, symbolique ou non, ce qui nous fige, nous bloque,

⁵ *Alternatives théâtrales*, février 1990.

nous prive de vie. La confrontation verbale, la joute rhétorique, diffère, rompt avec l'attaque ou le combat à mort, dernière tentative de fuite avant la violence irrémédiable, ou comme le dit Koltès : « l'échange des mots ne sert qu'à gagner du temps avant l'échange des coups »⁶. Cet affrontement des idées pose la question de la place du corps dans la pièce. *Combat de nègre et de chiens* repose aussi sur un deal qui met en action les personnages avant la mort de Cal : celui du départ d'Alboury qui se cache dans le chantier, contre le corps de Nouofia, et le deal que souhaite Horn : de l'argent à la place du corps introuvable de Nouofia, transactions qui supposent des déplacements impossibles, figés comme le disait Chéreau, dès la deuxième réplique de la pièce : « Je suis Alboury, monsieur ; je viens chercher le corps ».

La référence à la « course » peut être rattachée au désir d'efficacité de Koltès qui souligne souvent le défi consistant à faire tenir ses pièces dans un temps limité. On peut penser également aux courses à proprement parler de Cal, du chien Toubab.

La fin de la citation, après la correction « ou tout au moins », passe du mouvement de « rupture », de fuite, de « course » à « une promesse de déplacement » si bien que le « maître mot » du dramaturge serait « bouger ». Le point de fuite serait alors celui du « déplacement ». En effet, négociations, incertitudes sur les causes premières (l'arrivée de Léone, la volonté de départ de Horn, les multiples disparitions du mort dans *Combat de nègre et de chiens* ; l'objet même du deal dans *Dans la solitude des champs de coton*) provoquent des déplacements, un certain saisissement intrigué du spectateur qui ne peut que constater, non pas que tout bouge, mais que tout a « bougé ».

Problématisation du sujet

La problématique peut donc s'organiser autour de tout ce qui menace en profondeur le dynamisme des deux œuvres de Koltès souligné par le critique : le poids de la répétition, mais aussi d'une nouvelle forme de fatalité qui pèse sur les personnages. Tout est-il déjà joué à l'ouverture des deux pièces ? La catastrophe a-t-elle eu lieu avant ? Est-elle en train de se passer sur scène (comme dans *Dans la solitude des champs de coton*) ou hors scène (comme dans *Combat de nègre et de chiens*) ? Aura-t-elle lieu après ? Le mouvement de la fable, des personnages et même de l'écriture serait ainsi contraint, forcément limité : alors qu'est-ce qui bouge ? Le titre de l'article, même s'il est inconnu des candidats, « Point de fuite à l'horizon », pouvait aider à problématiser le sujet. Si « point » est un substantif, il montre une ligne de fuite, une fuite possible, une piste d'échappatoire, le mouvement sauve de l'immobilité, si c'est un adverbe, alors toute fuite est impossible et l'immobilité l'emporte dans la dramaturgie, dans les deux pièces. L'essentiel serait de centrer la question sur ces tensions et la question de la réversibilité, des rapports du mouvement et de l'immobilité dans les deux œuvres de Koltès au programme.

On pourra ainsi se demander si l'obsession du mouvement dans les deux pièces permet bien de fuir, de sortir de l'immobilité, ou si la puissance de l'immobilité n'est pas la menace de tout mouvement dès lors que celui-ci tend à se transformer en une agitation compulsive et finalement assez stérile.

Annnonce du plan

On montrera ainsi que *Combat de nègre et de chiens* et *Dans la solitude des champs de coton* sont deux pièces traversées par le mouvement, mais que cette obsession du mouvement

⁶ Koltès, Livret du spectacle mis en scène par Chéreau en 1987.

entre constamment en tension avec l'immobilité, tension nourrissant une dramaturgie du déplacement qui déjoue les attentes d'un spectateur ému (en renvoyant à l'étymologie : *emovere* « remuer, ébranler », au sens propre et au sens figuré, formé de *ex* et *movere*, « mouvoir, remuer »), déstabilisé, à son tour en mouvement.

I- Le mouvement obsessionnel ou l'inscription des deux pièces dans la mobilité

D'emblée, les deux pièces de Koltès s'inscrivent du côté de la mobilité. Les glissements entre les genres et les évolutions de l'écriture d'une pièce l'autre, la question des trajets et trajectoires des personnages, la mobilité des corps semblent dévorer les pièces.

I.1- Un théâtre en mouvement : genres et pièces

Koltès n'a pas une vision figée du genre théâtral. Il écrit un roman : *La Fuite à cheval très loin dans la ville* (Éditions de Minuit, 1984) et n'a de cesse d'évoquer le genre romanesque quand on l'interroge sur son théâtre : « J'ai pensé que le texte de théâtre ne devait pas obligatoirement n'être qu'un matériau pour un spectacle, mais pouvait être lu, comme un roman, si on s'attachait à lui donner une forme à lire. C'est ce que j'ai tâché de faire »⁷. Cette mobilité générique imprègne les textes de différentes manières. Des passages des deux pièces semblent sortir du strict genre théâtral et se situer aux frontières du roman. Tel est le cas de la définition du « deal » donnée au seuil de *Dans la solitude des champs de coton*, ou des didascalies de *Combat de nègre et de chiens* dont certains passages sont rédigés au passé : « Il avait appelé l'enfant qui lui était né dans l'exil *Nouofia*, ce qui signifie « conçu dans le désert » (p.7).

Au niveau de l'approche globale des œuvres, Koltès évolue dans l'écriture théâtrale et dans son style. Les didascalies externes, très présentes dans *Combat de nègre et de chiens*, disparaissent complètement, par exemple, de *Dans la solitude des champs de coton*. Les scènes et répliques de *Combat de nègre et de chiens* évoluent, le soliloque ou « quasi-monologue »⁸ envahit l'écriture, devient le mode d'écriture de *Dans la solitude des champs de coton*, jusqu'à la toute dernière partie de la pièce, après la page 53.

L'écriture elle-même est prise dans un mouvement à peine voilé de réécriture. On remarque d'étranges emprunts ou circulations d'autres textes dans l'œuvre, l'univers de Conrad ou un passage du roman *Frankie Addams* de Carson Mc Cullers, pour le titre *Dans la solitude des champs de coton*, la référence à *Antigone* dont le nœud repose sur les funérailles et l'enterrement d'un corps, comme dans *Combat de nègre et de chiens*, une allusion à *Lorenzaccio*, peut-être, à l'ouverture de *Dans la solitude des champs de coton*, avec « la petite vierge élevée pour être putain » qui rappelle étrangement « la débauche à la mamelle » à l'ouverture du drame de Musset.

I.2- Du mouvement dans les fables, les trajets des personnages

Dans les deux pièces, tout est question de mobilité, de course, de trajet.

Koltès souligne souvent le défi consistant à faire coïncider ses pièces avec la durée courte d'une représentation, qui ne devait pas dépasser deux heures selon lui, unité de temps

⁷Bernard-Marie Koltès, *Une Part de ma vie*, Éditions de Minuit, 2024, p. 47-48.

⁸ Anne Ubersfeld, *Bernard-Marie Koltès*, Actes Sud-Papiers, 2002, p.154.

qui a pour effet d'accélérer ou précipiter l'action : les répliques sont de plus en plus courtes à partir de la page 54 de *Dans la solitude des champs de coton*. Les « Dernières visions d'un lointain enclos », constituent la dernière scène de *Combat de nègre et de chiens*, constituée d'une longue didascalie qui pourrait relever d'un scénario et des dernières paroles de Léone qui repart. S'enchaînent alors des éléments sonores et visuels dans un rapide tourbillon : le feu d'artifice attendu éclate dans le noir, puis les premiers éclats du soleil, les aboiements, les coups de feu, les impacts sur le corps de Cal qui s'abat, le lever du jour, l'arrivée de la camionnette et le départ de Léone. On pense aussi spontanément à la course folle du chien Toubab, dont on entend les aboiements, chien en mouvement, introuvable, qui échappe, dans *Combat de nègre et de chiens*. Course qui ne s'arrête qu'à la dernière page de l'œuvre, avec la mention du cadavre du chiot blanc sur la tête éclatée de Cal.

Dès l'ouverture de *Dans la solitude des champs de coton*, la question du trajet est centrale : qui s'est approché de qui ? Qui a déclenché l'échange ? « Je ne marche pas en un certain endroit et à une certaine heure ; je marche, tout court, allant d'un point à un autre, pour affaires privées... », dit le client (p. 13), et le dealer de reprendre (p.17) : « Car, quoi que vous en disiez, la ligne sur laquelle vous marchiez, de droite peut-être qu'elle était, est devenue tordue lorsque vous m'avez aperçu (...) et non pas courbe pour vous éloigner de moi mais courbe pour venir à moi, sinon nous ne nous serions jamais rencontrés ». Tout est question de mouvement. Dans *Combat de nègre et de chiens*, on ne cesse d'entrer et sortir, d'apparaître et disparaître, dans cet espace clos du chantier entouré de miradors, Alboury peut circuler mystérieusement. Cal est pris dans un mouvement fou et obsessionnel, à la recherche du cadavre et à la recherche de son chien Toubab, qu'on entend aboyer. Horn n'a de cesse de tenter de le calmer et l'enjoint : « Cal ! Reviens, c'est un ordre : reviens ! » (p. 79). Dans la mise en scène de Talheimer, interprété par Claude Duparfait, Cal fait les cent pas, s'assoit, se lève, joue, arrête de jouer, boit, bouge encore, sur le qui-vive, presque tremblant. Léone arrive de France, Horn souhaite y repartir. Même le cadavre semble bouger, le mort par définition immobile est en mouvement. Les corps sont en mouvement, non sans violence dans *Combat de nègre et de chiens* : Alboury « crache au visage de Léone » lit-on dans la didascalie p.93, après que celle-ci lui a demandé de faire des concessions, d'arrêter de chercher le cadavre pour vivre avec elle, ainsi les corps bougent aussi avec violence ou frénésie, comme l'illustre cette didascalie aux frontières du récit, p.97 : « Léone s'est redressée. Contre une pierre, elle brise la bouteille de whisky et rapidement, sans un cri, en regardant l'ombre où a disparu Alboury, avec un éclat de verre, elle grave sur ses joues, profondément, les marques scarifiées, semblables au signe tribal sur le visage d'Alboury ».

1.3-Des mouvements dans l'écriture et la parole au mouvement des corps

Chaque pièce est une quantité de paroles en mouvement chez Koltès. On parle beaucoup, les monologues se suivent, les paroles se confrontent, Arnaud Maisetti évoque une « poétique de la *palabre* »⁹. Koltès précise dans un célèbre entretien avec Hervé Guibert, repris dans *Une Part de ma vie* : « Mes premières pièces n'avaient aucun dialogue, exclusivement des monologues. Ensuite j'ai écrit des monologues qui se coupaient. Un dialogue ne vient jamais naturellement. Je verrais volontiers deux personnes face à face, l'une exposer son affaire et l'autre prendre le relais. Le texte de la seconde personne ne pourra venir que d'une impulsion première. Pour moi, un vrai dialogue est toujours une argumentation, comme en faisaient les philosophes, mais détournée. Chacun répond à côté, et ainsi le texte se balade. Quand une situation exige un dialogue, il est la confrontation de deux monologues qui cherchent à

⁹ Arnaud Maisetti, *Dans la solitude des champs de coton de Bernard-Marie Koltès ou le théâtre du corps à corps*, Champion Commentaires, 2023, p.23.

cohabiter »¹⁰. Le lexique du mouvement transparait dans tout le passage, dessinant une poétique de la mobilité, que l'on retrouve dans les monologues de Horn dans *Combat de nègre et de chiens*, dans ses scènes avec Alboury, qui sont autant de morceaux qui se « baladent » dans la pièce et qui deviendront les « quasi-monologues » de *Dans la solitude des champs de coton*.

Parallèlement au mouvement de la parole, le geste a une place essentielle en ce qu'il est une composante du mouvement qui se réalise, geste par geste, comme dans l'univers de la danse. Les didascalies sont très nombreuses et très présentes dans *Combat de nègre et de chiens*, elles ne le sont pas moins dans *Dans la solitude des champs de coton*, mais internes, intégrées à la parole, elles ne font qu'un avec elle. C'est bien d'ailleurs d'un mouvement que jaillit la parole à l'ouverture de la pièce : « Si vous marchez dehors¹¹, à cette heure et en ce lieu, c'est que vous désirez quelque chose que vous n'avez pas »... les mouvements s'organisent et on lit ensuite, toujours dans la parole du dealer : « C'est pourquoi je m'approche de vous » (p.9), puis (p.10) : « je m'approche, moi, de vous, les mains ouvertes et les paumes tournées vers vous », et le rapprochement continue, dans les mots, le corps mu, décrit de manière imagée, non pas « comme l'homme et l'animal se jettent sauvagement l'un sur l'autre » (p.9) mais « comme le crépuscule approche cette première lumière, doucement, respectueusement », etc. (p.10).

Source de conflit, le geste, comme le mot, peut revêtir des intentions, une charge symbolique génératrice de tensions qui vont exacerber la violence verbale et le jeu des rapprochements et éloignements physiques entre les deux personnages. Les mots de l'un s'enclenchent à partir de la parole de l'autre (soit en écho, par allusion, soit par contradiction argumentée) et déclenchent le mouvement de l'autre, le remuent. Dans *Dans la solitude des champs de coton*, les mouvements internes sont traduits par la violence des paroles : « Car votre main s'est posée sur moi comme celle du bandit sur sa victime ou comme celle de la loi sur le bandit, et depuis lors je souffre, ignorant de ma fatalité, ignorant si je suis jugé ou complice, de ne pas savoir ce dont je souffre, je souffre de ne pas savoir quelle blessure vous me faites et par où s'écoule mon sang », dit le client (p. 33), et le dealer de dire (p. 35) : « Si vous me croyez animé de desseins de violence à votre égard – et peut-être avez-vous raison -, ne donnez pas trop tôt ni un genre ni un nom à cette violence ».

Transition :

On a pourtant reproché à ce théâtre d'être très, voire trop écrit ; figé dans son épaisseur littéraire sur la page, il tournerait le dos au mouvement scénique, comme l'ont souligné de nombreux critiques. On peut lire dans un article du *Figaro*, le 13 février 1987, à propos de la première mise en scène de *Dans la solitude des champs de coton* : « Ce discours tourne à vide... Au bout d'un quart d'heure, on sait que tout a été dit, que le ressassement, que la rhétorique ont été substitués à la vie ».

II- Mouvement et immobilité : point de fuite à l'horizon ?

Si le mouvement rompt l'immobilité, on peut se demander à l'inverse si l'immobilité peut constituer une rupture menaçante, de quel ordre alors ? Et si rien ne bouge malgré tant de mouvement, quelle en est la traduction dans l'écriture ?

¹⁰ *Le Monde*, « Comment porter sa condamnation », 17 février, 1983.

¹¹ Nous soulignons.

II.1-La menace permanente de l'immobilité, la dimension métaphysique

Les trajets, les courses folles de Cal pour retrouver le corps de Nouofia semblent relever de mouvements vains, comme immobiles : il ne retrouvera ni le mort, ni son chien. Il n'accèdera pas à Léone et ne se confrontera pas à Alboury. Le mouvement se charge d'une dimension symbolique : il ne ressemble plus qu'à une vaine agitation. L'immobilité serait alors ce qui nous fige, nous immobilise plus ou moins violemment, ainsi la petite vie de Léone en France, dont elle tente de sortir avec Alboury, ainsi encore l'impunité, l'assurance raciste, postcoloniale, des Français du chantier. Le deal est une « transaction », comme le rappelle la définition en préambule de *Dans la solitude des champs de coton* ; il s'inscrit donc logiquement du côté d'un mouvement, mais ce mouvement est menacé par son aboutissement, si un marché se conclut.

Comme l'a répété Patrice Chéreau, le mot « désir » est le mot le plus utilisé de *Dans la solitude des champs de coton* et le désir est aussi un motif central de *Combat de nègre et de chiens* (Léone désire Alboury, qui désire retrouver le corps de Nouofia ; Cal désire Léone et désire retrouver son chien Toubab), pourtant le client le répète : « il n'y a pas d'amour » (p.60). Les allusions sexuelles sont très présentes dans les deux textes, mais l'objet du désir au cœur de *Dans la solitude des champs de coton*, reste mystérieux. Le refus est délibéré de nommer ce désir. La drogue ? le désir sexuel ? Ils sont rejetés dans le texte, on pourrait parler de désir d'avoir du désir. Jaillit alors la crainte de l'immobilité, il s'agit de rester dans le mouvement, l'élan, qui finalement est en train de se réaliser, mais uniquement dans l'échange verbal : c'est le désir de désirer qui est le nœud de cette joute et auquel on assiste. Cela ouvre vers la dimension métaphysique de la pièce qui expose nos mouvements intérieurs et extérieurs : le mouvement, un élan, mais qui s'arrête, s'immobilise si on le réalise. Les personnages font alors tout pour qu'il soit insatisfait, et même pour rendre sa satisfaction impossible, jusqu'aux « armes » à la fin. C'est aussi sous une autre forme l'aspiration de Léone à l'immobilité, son désir de vivre « tranquillement, dans une petite maison »¹² avec Alboury, qui va déclencher le refus de ce dernier d'abandonner la recherche du corps, sa colère, le crachat au visage, puis l'auto-mutilation de Léone.

Métaphysique de la survie dans l'impasse du monde où nous sommes, entre rires et larmes, mouvements interlopes et équivoques : « quelles armes » pour continuer de vivre ? Cette question se traduit dans les propos de Koltès sur la scène : « Je vois un peu le plateau de théâtre comme un lieu provisoire, que les personnages ne cessent d'envisager de quitter. C'est un peu comme le lieu où l'on se poserait le problème : ceci n'est pas la vraie vie, comment faire pour s'échapper d'ici ? »¹³. On peut dès lors considérer l'immobilité comme une menace métaphysique qui détermine la nécessité vitale du mouvement. Mouvement et immobilité peuvent alors renvoyer à l'élan vital et à la douleur existentielle de sa vacuité.

II.2-Figures du mouvement et de l'immobilité, la dimension poétique

L'écriture est faite de ces tensions entre mouvement et immobilité.

Les mots sont comme des coups dans *Dans la solitude des champs de coton* : à l'image de cette réponse du client (p. 15) : « mon désir, s'il en est un, si je vous l'exprimais, brûlerait votre visage ». Sa parole est décrite ainsi par le client : « moi, je tiens ma langue comme un étalon par la bride pour qu'il ne se jette pas sur la jument, car si je lâchais la bride, si je détendais légèrement la pression de mes doigts et la traction de mes bras, mes mots me désarçonneraient moi-même et se jetteraient vers l'horizon avec la violence d'un cheval arabe qui sent le désert et que plus rien ne peut freiner ». (p.21). Et en effet dans l'écriture, tout est disposé pour éviter l'aboutissement, l'immobilité. Apparence seulement de répétition, relances, variations, comme

¹²*Combat de nègre et de chiens*, p. 92.

¹³*Une Part de ma vie*, p.54-55.

dans la musique reggae que Koltès aimait tant, la composition de la parole est musicale. Les répétitions sont multiples, les anaphores qui répètent, immobilisent, un instant, mais surtout relancent ; les connecteurs, les structures hypothétiques, les subordonnées exprimant la cause, la conséquence, saturent *Dans la solitude des champs de coton*, au service des circonvolutions et de la progression (même obscure et vaine) de l'échange verbal.

Le chiasme, étudié par Eric Eigenmann dans son article « Pour une rhétorique de Koltès. L'involution du chiasme »¹⁴, est une figure que l'on retrouve de manière récurrente dans les deux pièces au programme. L'universitaire étudie ainsi celui de la première réplique d'Albourny :

La clarté programmatique, du point de vue d'Albourny, de l'attaque de la réplique a déjà été relevée : « Je suis Albourny, monsieur ; je viens chercher le corps ». Il apparaît maintenant que le chiasme à cinq niveaux qui la prolonge exerce une fonction semblable pour un champ plus large. Il pointe le rôle central de Horn, dans l'action comme dans l'interlocution des discours du Noir (« monsieur ») et met en regard les deux espaces antagonistes, le chantier et le village, où l'on voit la mère, respectivement, aller et revenir, en passant de l'espoir, si l'on peut dire, au désespoir. Mais du premier volet au second, le chiasme opère surtout à sa manière l'élimination du « corps », mot qui s'inscrit d'abord dans une tournure affirmative, dans une négative enfin, et qui pour sa deuxième occurrence, au cœur du dispositif, n'a d'autre pendant que le mot « rien ». [...] C'est que le point de bascule du parallélisme, avant le renversement des termes, est susceptible de correspondre, dans le cours du jeu, avec le moment où l'interlocuteur – le partenaire – pourrait ou devrait prendre la parole, assumer une réplique, mais ne le fait pas. Le chiasme se présente alors, après une avancée (abc), comme une manière de recul (cba), ou plutôt comme un retour sur soi-même. Devant le silence de l'interlocuteur, il y a lieu de revenir sur ce qu'on a dit, non pas pour se dédire mais pour le formuler autrement, voire pour simplement meubler le silence, en remontant dans sa mémoire immédiate le cours des arguments comme des sons prononcés. Le chiasme possède d'ailleurs à cet effet des vertus mémorielles et musicales comparables, mutatis mutandis, à celles de la rime.

On fuit pour rester et l'on reste pour fuir. « Point de fuite à l'horizon », la lutte verbale, devient comme le souligne Eigenmann dans sa conclusion « un art du mouvement partagé entre partenaires – une danse », de l'immobilité et du mouvement.

II.3-Scénographie du verbe : la danse

Les mots circulent, dansent d'une parole à un geste. Ainsi le crachat, avant d'être projeté sur son visage, est d'abord évoqué par Léone, p. 92 : « Oh moi, je suis déjà tant habituée à être ce qu'il ne faut pas être, il ne me coûte rien d'être nègre par-dessus tout cela. Si c'est pour cela, Albourny, ma blancheur, j'ai déjà craché dessus depuis longtemps, je l'ai jetée, je n'en veux pas ».

Le personnage est défini ainsi par Koltès : « tout personnage porte en lui une musique qu'on peut exprimer par l'écriture »¹⁵. Le dealer affirme : « Je ne me déplace que lentement, tranquillement, presque immobilement » et le client insiste sur « l'absurdité des deux mouvements qui s'annulent » (p.13). Cela rappelle les espaces paradoxaux : le chantier avec le pont coupé en deux et les travaux à l'arrêt. Cet espace clos aux miradors qui pourtant n'empêchent pas Albourny de circuler dedans et dehors et annule les mouvements de Cal qui tourne en rond pour retrouver le corps de Nouofia et s'enlise, « couvert de merde » (p.73). Y a-t-il un véritable mouvement ou immobilité, une frénésie tragique qui n'aboutit à rien ou un mouvement frénétique : une manière de survivre que la création théâtrale permettrait de dépasser ? Ce qui reste des scènes est paradoxalement très visuel, comme si les personnages

¹⁴ *Relire Koltès*, Marie-Claude Hubert et Florence Bernard, Presses universitaires de Provence, 2013, p.111 à 121.

¹⁵ *Une Part de ma vie*, p.28.

par leurs paroles, dansaient. Koltès fasciné découvre la capoeira en Amérique du sud¹⁶ : danse sans contact, de la souplesse de déplacement et de l'esquive des coups, sans affrontement direct, mais où le moindre mouvement remue l'autre, comme les mots de l'un déclenchent la parole de l'autre, dans *Dans la solitude des champs de coton*.

Il faut ainsi compter avec les mouvements de rapprochement et de recul, à l'image de la valse du manteau du dealer ou du crachat d'Albourny au visage de Léone. Chéreau l'aura compris, qui, dans sa dernière mise en scène de *Dans la solitude des champs de coton*, qu'il interprète avec Pascal Gregory, traduit la joute oratoire du désir par la danse, sur le fond sonore trip-hop de *Karmacoma* de Massive Attack. Ce passage est influencé par le music-hall, comme le décrit Anne Ubersfeld : « Rapports de parole, rapports de pensée. Et Chéreau le comprend si bien que c'est précisément ce qu'il tente de montrer dans la dernière mise en scène où au travail sur le texte se joignait un travail scénographique d'une absolue perfection. Quatre projecteurs (les « poursuites ») suivaient les évolutions des comédiens, toujours entourés d'un cercle de lumière : « L'acteur peut sortir du cercle, être rattrapé par lui (...) on peut en diminuer la taille et l'intensité (...) On arrive à des figures à partir du déplacement des corps et des sources lumineuses, comme la chorégraphie d'un ballet, comme une concrétisation de la volonté des deux personnages »¹⁷.

Transition

Les relations des gestes et des paroles dessinent une chorégraphie unique dans cette tension entre mouvement et immobilité, et l'on peut rappeler ici la passion de Koltès pour les arts martiaux et « le coup fantôme » en particulier : « Dans *La Fureur de vaincre*, on a filmé un enchaînement de katas par Bruce Lee au ralenti. Il paraît que ce n'est pas pour le goût de l'effet, mais uniquement parce que l'acteur était capable de donner un coup à une telle vitesse que la caméra n'avait pas le temps de l'enregistrer. « (...) Truqué ou pas, fantôme ou non, c'est quand même le meilleur et le plus martial coup qu'on ait inventé »¹⁸. Ce coup qu'on ne peut percevoir provoque des déplacements inexplicables. Ainsi, s'il y a bien promesse de déplacement – Horn souhaite rentrer en France et quitter le chantier, les derniers mots du client qui closent *Dans la solitude des champs de coton* sont : « Alors, quelle arme ? » (p.61) – la danse des paroles et des corps est peut-être bien elle-même hantée par ce « coup fantôme » qui déplace les éléments, sans qu'on puisse le percevoir.

III- Une dramaturgie du déplacement

Le coup fantôme, à l'image du corps qui s'est déplacé dans *Combat de nègre et de chiens*, rappelle l'ouverture de *Dans la solitude des champs de coton*, où le dealer affirme tout d'abord : « je ne me déplace que lentement, tranquillement, presque immobilement, de la démarche de celui qui ne va pas d'un point à un autre point », et le client en écho (p.19) : « Et si je suis ici, en parcours, en attente, en suspension, en déplacement, hors-jeu, hors vie, provisoire, pratiquement absent, pour ainsi dire pas là – car dit-on d'un homme qui traverse l'Atlantique en avion qu'il est à tel moment au Groenland, et l'est-il vraiment ? ». Comment le « cadavre d'un chiot blanc qui montre les dents » s'est-il retrouvé auprès du cadavre de Cal à la fin de *Combat de nègre et de chiens* ? Coup fantôme ? Le « déplacement » n'est peut-être pas qu'une « promesse », il détermine l'écriture : tout revient plusieurs fois, mais se déplace, bouge pour

¹⁶ Bernard-Marie Koltès, *Prologue*, Éditions de Minuit, p.116.

¹⁷ Anne Ubersfeld, citant Patrice Chéreau, *Bernard-Marie Koltès*, p.60-61.

¹⁸ *Prologue*, p. 118.

donner leur rythme et leur mouvement aux répliques : le whisky, le corps du mort, le respect, la menace, le chien Toubab...

III.1-Déplacements et décalages

On observe dans cette logique de déplacement, de mouvements invisibles, de nombreux décalages. Ils provoquent tout d'abord le rire : « J'ai toujours eu envie d'écrire des comédies. Je crois que mes pièces sont beaucoup plus drôles que la façon dont elles ont été montées », confie Koltès¹⁹. En effet, décalages et déplacements ont aussi une portée comique. Dans *Combat de nègre et de chiens*, par exemple, le personnage de Léone s'exclame : « Ô noir, couleur de tous mes rêves couleur de mon amour », paroles décalées, déplacées, exagérées, comme « Vous avez des cheveux super » (p. 69). De même dans la fameuse scène du dialogue avec Alboury, quand Léone récite des vers du *Roi des Aulnes* en allemand, tandis que lui évoque les cris de femme qu'il entend sans cesse, en wolof, la jeune femme finit par affirmer : « Je crois que je commence à vous comprendre » (p.60). Dans *Dans la solitude des champs de coton*, le dealer use à nouveau d'une comparaison animale pour décrire l'apparence du client, didascalie interne qui, déplacée en apparence, fait rire le spectateur qui voit Laurent Malet, punk tremblotant, déplumé, dans la deuxième mise en scène de Chéreau : « Trop d'étrangeté peut me rendre timide, et, en vous voyant venir vers moi tout à l'heure, je me suis demandé pourquoi l'homme non malade s'habillait comme une poule atteinte de la teigne et qui perd ses plumes et continue de se promener dans la basse-cour avec les plumes fixées sur elle au hasard de sa maladie » (p.39). La parole insultante et sans retenue de Cal, les précautions oratoires parfois suspectes du dealer, les jeux d'inversion (Cal qui revient noir de « merde » de ses recherches du mort, Horn qui affirme à Alboury qu'il est en sécurité parce qu'il est ici comme en France) sont autant de déplacements à l'origine de l'ironie. Ironie que l'on retrouve dans le nom des personnages de *Combat de nègre et de chiens* : le chien Toubab, qui signifie « personne à peau blanche », assimilant ainsi l'homme blanc à l'espèce canine. Cal est un déplacement de la dernière syllabe de Chacal, mot crucial que l'on retrouve dans le magnifique texte sans statut avant la première scène de la pièce, textes déplacés (c'est une citation) déplaçant la pièce, avec les *Carnets*, vers un objet littéraire à part entière : « Le chacal fonce sur une carcasse mal nettoyée, arrache précipitamment quelques bouchées, mange au galop, imprenable et impénitent détrousseur, assassin d'occasion ». Portrait déplacé de l'assassin raciste.

Les *Carnets* constituent des déplacements de textes : un fragment vient par exemple expliciter le rituel des femmes couvrant les morts du chantier de branchages et de palme dans un court texte magnifique (p.115), comme déplacé d'une lettre de Koltès à Hubert Gignoux²⁰.

III.2- Déplacements et trouble du spectateur

Le mot déplacement est alors très intéressant, car il résonne avec la marge, affectionnée par Koltès, avec tout ce qui est déplacé par cette dramaturgie de la hantise de l'inertie. Les attentes du spectateur en particulier (ce qui invite à s'interroger sur le décalage, une dramaturgie qui « bouge », décale, déplace nos attentes) nous met en mouvement, nous « émeut ». En ce sens devient centrale la question du spectateur en mouvement par cet ensemble poétique décalé, qui garde son mystère.

En effet, le spectateur, dans la mesure où rien ne lui est donné, est tendu entre ce qu'il voit et le hors scène, par exemple, qu'il doit nécessairement construire dans les deux pièces, pris dans les mailles des éléments déplacés, qui ont bougé, toutes attentes déjouées.

¹⁹Une part de ma vie, p.138.

²⁰Bernard-Marie Koltès, *Lettres*, Editions de Minuit, lettre connue sous le nom de « lettre d'Afrique » à Hubert Gignoux, p.317.

Christophe Bident dit dans l'avant-propos de son ouvrage, *Koltès, le sens du monde*²¹: « Pour Christophe Triau, « l'indistinction » propre à la dramaturgie koltésienne, « et l'effet d'étrangeté qu'elle induit, articulent la mise en branle de l'espace intérieur à l'expérience d'une perception « brute », défaite de l'arsenal interprétatif ». Il ajoute : « Lorsque les choses deviennent méconnaissables, ou échappent aux conditions ordinaires de perception, l'étrangeté même ainsi produite entraîne l'implication du spectateur – activation de l'imagination, des « pensées intérieures », attirance pour le mystère »²².

Sur le plan esthétique, les répétitions et les variations *déplacent*. Les répétitions sont des rebonds qui mettent en mouvement la langue comme dans la deuxième mise en scène de *Dans la solitude des champs de coton* de Chéreau, qui repose sur les ruptures, un temps assez long entre les répliques très souvent, qui partent comme des fusées, lancées par un mot, une expression, une allusion qui précède et qui est reprise tout autrement, déplacée, dans de longues phrases pour dire autre chose. Après la page 52 les répliques se rétrécissent, le mouvement s'accélère, on tente de manière décalée de faire les comptes d'un deal qui n'a pu se faire : « le compte est entamé... » / « je ne paie pas le vent... » / « ce qui a été dès le début inscrit sur votre facture... » / « je ne paierai pas une tentation que je n'ai pas eue... » (p. 57) / « je la paie de la moitié des miennes... » (p. 58). Le fait de régler est une part importante, c'est la fin de la transaction qui apparaît mais pour reprendre l'absence d'objet d'échange, les allusions érotiques avec le mot « cul » qui se met lui aussi à bouger et se déplacer d'une réplique l'autre, dans un tourbillon de paroles accélérées, et ce sont ces déplacements qui déplacent le lecteur-spectateur : la violence monte, on la ressent, elle arrive naturellement comme le point de fuite d'une musique qui va s'arrêter. Le spectateur est déplacé dans un vertige intellectuel, esthétique, musical et visuel.

III.3- Le déplacement et la profondeur du sens

On sera ici sensible à la réplique du client peu avant la fin de *Dans la solitude des champs de coton* (p.56) : « Je ne suis pas de la race de ceux qui attaquent les premiers. Je demande du temps. Peut-être vaudrait-il mieux, finalement, nous chercher les poux plutôt que nous mordre. Je demande du temps. Je ne veux pas être accidenté comme un chien distrait. Venez avec moi ; cherchons du monde, car la solitude nous fatigue ». Les répétitions enclenchent des décalages permettant de passer de la violence d'une attaque qui se profile, au retour à ce qui s'est finalement échangé : la joute rhétorique, la dispute, puis à une forme de retour protecteur au monde envisagé comme une issue possible. Tout se déplace et déplace soudain le lecteur-spectateur vers une sorte de fin heureuse, qui se résoudra, encore un décalage, à l'opposé sans doute, par la surprise des derniers mots : « Quelle arme ? », dont on peut malgré tout se demander ce qu'elles sont. Le mystère reste entier, et pourtant, quelque chose en nous, autour du « désir », répété sans cesse, s'est mis en mouvement sous le signe de l'élan, qui, insatisfait, nous déplace, comme les personnages dans le pur plaisir du deal verbal. Tout déroute et aboutit à ce déplacement du lecteur-spectateur (comme en témoigne la critique après la première de *Dans la solitude des champs de coton*), les déplacements nous déplacent dans les tensions et les forces de ce théâtre, ils nous émeuvent au sens étymologique, dans les déplacements du verbe et de la parole qui trouvent leur aboutissement dans les quasi-monologues.

Stylistiquement, la métaphore renvoie aussi au déplacement, par son étymologie (transport, changement). Les métaphores animales qui jonchent les deux textes et disent sauvagerie et violence : « il faut se méfier d'une chèvre vivante dans le repère d'un lion » (*Combat de nègre et de chien*, p.12) ou « moi, j'ai le langage de celui qui ne se fait pas reconnaître,

²¹ Christophe Bident, *Koltès, le sens du monde*, Les Solitaires Intempestifs, 2014.

²² Christophe Triau, « Fiction, impressions, perception dans le théâtre de Koltès », in *Koltès maintenant et autres métamorphoses*, Berne, Peter Lang, 2010, p. 268-269.

le langage de ce territoire et de cette part du temps où les hommes tirent sur la laisse et où les porcs se cognent la tête contre l'enclos » (*Dans la solitude des champs de coton*, p.21). Traducteurs du désir, de la violence, de la situation entre mouvement et immobilité de l'homme dans le monde postcolonial et néolibéral, les décalages nous absorbent tout en nous déroutant

Tout bouge, souvent sans que cela se voit, « coups fantômes » multiples qui communiquent une énergie, une musique, tout devient ode à la création dans ce théâtre où tout se fait avec nous dans une poésie partagée. Le déplacement du spectateur s'opère dans un choc esthétique.

Pour revenir aux copies de la session, le jury a eu le plaisir de constater dans les meilleures compositions, un travail méticuleux du sujet, aboutissant naturellement à une problématique clairement formulée, constitutive de la cohérence de la composition qui, dès l'introduction, ne contient rien qu'on ne puisse rattacher au sujet. Nous relèverons par exemple les problématiques suivantes : « Dans quelle mesure le mouvement qui caractérise les œuvres de Koltès est-il symbolique d'une volonté d'échapper frénétiquement à l'immobilisme qui envahit fiction et écriture ? », ou bien « Dans quelle mesure les jeux de mouvement et d'immobilité de la parole et du corps permettent-ils à Koltès l'invention d'une dramaturgie conflictuelle ? », ou encore : « Comment Koltès joue-t-il des mises en tension du mouvement et de l'immobilité pour fasciner et questionner le spectateur ? ». Ces travaux reviennent régulièrement au sujet et aux idées directrices avec finesse. Ils font varier les niveaux de référence aux œuvres, de la citation analysée précisément à la reprise résumée de passages ou de scènes servant tout aussi rigoureusement la démonstration. Ils utilisent la critique à bon escient et la mettent au service du sujet et non l'inverse, témoignant d'une finesse littéraire attendue à l'agrégation. Ils témoignent enfin d'une grande qualité rédactionnelle et du plaisir de composer, sans distorsion abusive de la syntaxe, ni jargon ornemental. Nous pouvons conclure, avec cette formule relevée dans une copie : « Polyphonie minutieuse, l'écriture met en mouvement la pensée et l'imaginaire du spectateur ».

DEUXIÈME COMPOSITION : LITTÉRATURE COMPARÉE

Rapport présenté par Philippe Postel, avec le concours de l'ensemble des correcteurs de l'épreuve.

Sujet :

«Le réalisme magique écrit le silence auquel le traumatisme ne cesse de revenir, et le convertit en histoire.»

Dans quelle mesure ces propos d'Eugene Arva (*The Traumatic Imagination*, Cambria Press, 2011) éclairent-ils votre lecture des œuvres du programme « Romans du "réalisme magique" » ?

Remarques générales sur les copies

Le nombre de copies inachevées, voire résiduelles (une ou deux pages), sans être significatif, n'est toutefois pas négligeable : environ un cinquième des copies rendues. Il faut donc penser à gérer le temps imparti pour terminer la rédaction : à titre indicatif, on peut suggérer de consacrer une heure environ à l'analyse du sujet, deux heures au plan (qui doit être précis et comporter des exemples), trois heures et demie à la rédaction et trente minutes à la relecture. L'ampleur de la réflexion et de la mobilisation des connaissances conduit à envisager qu'une composition doive, pour affronter le sujet, faire entre dix et vingt pages, une moyenne autour de douze pages étant tout à fait satisfaisante.

Est également requis des candidates et des candidats une expression correcte *a minima* sur le plan orthographique, sur le plan syntaxique et sur le plan de la propriété des termes employés, d'autant que le concours vise à recruter des professeurs de l'enseignement secondaire, qui devront en particulier transmettre la maîtrise de la langue française à leurs élèves. Il faut absolument éviter tant les fautes d'accord (entre le sujet et le verbe, entre un nom et l'adjectif qui s'y rapporte, des participes passés conjugués avec les auxiliaires avoir ou être, les terminaisons de verbe en [é], etc.) que les fautes d'usage (en particulier, le nom des personnages ou des auteurs au programme — à ce titre rappelons que le patronyme de l'auteur chinois est Yan et non Lianke). Il faut de plus respecter les règles de la syntaxe française (en particulier ne pas inverser le sujet et le verbe dans les interrogatives indirectes). Enfin, les mots employés doivent l'être sans approximation : l'évaluation de la copie repose aussi sur la capacité des candidats à formuler leurs idées de façon claire et appropriée, tout au long de leur réflexion, mais en particulier dans la formulation des parties et des sous-parties. A l'inverse, une expression confuse conduira nécessairement à jouer le rôle d'un filtre qui empêche le correcteur d'atteindre la pensée du rédacteur de la copie.

Certaines copies ne maîtrisent pas le contenu des romans au programme, faisant valoir des idées générales qui ne se réfèrent pas ou seulement de façon approximative à la diégèse (les intrigues, les événements, les objets, etc.). Certes, les œuvres proposées à l'étude étaient relativement longues, mais lorsqu'un exemple est donné et analysé, il faut évidemment qu'il soit exact et précis : il faut donc, en vue de l'épreuve, disposer d'une batterie d'exemples qui ne se réduisent pas à un nom de personnage ou à une situation, mais qui soient suffisamment circonstanciés pour être exploitables dans une argumentation.

L'analyse du sujet est un moment capital pour rédiger une dissertation qui soit en lien avec la citation. Il arrive parfois que cette analyse, qui doit figurer dans l'introduction, soit absente, ou bien peu développée : il n'est pas anormal qu'une introduction puisse occuper deux pages, voire deux pages et demie, pour effectuer une véritable analyse et annoncer un plan.

L'analyse du sujet doit prendre la pleine mesure de la citation, en saisir les tensions ; elle travaille pour ce faire dans un double mouvement d'ouverture (des ambiguïtés, polysémies, contradictions etc..) et de rassemblement du sens dégageant une problématique pertinente. Or il arrive que l'analyse soit trop générale, et donc éloignée de la citation, ou au contraire très réductrice, privilégiant seulement une des orientations déduites de la citation.

Enfin, l'analyse ne peut se réduire à une reprise de la citation elle-même ni à une étude grammaticale ou étymologique du libellé de la citation.

Que peut-on attendre d'une analyse du sujet dans l'introduction ? Une analyse des mots-clés, généralement envisagés sur deux ou trois plans (psychologique, familial, politique, etc.) ; puis l'établissement d'un lien logique entre ces mots-clés. Nous détaillerons dans la proposition de corrigé ci-dessous les notions à retenir, à analyser et à mettre en relation les unes avec les autres. Nous pouvons dès à présent indiquer que le sujet invitait à tenir compte à la fois les deux notions de traumatisme et de silence (et non une seule de ces deux notions), et à travailler sur le lien qui les unit.

Sur le fond, dans un nombre non négligeable de copies, on n'a pas compris que la restitution du traumatisme ne se traduisait pas par un compte rendu « objectif » ou « réaliste » de l'expérience traumatique, mais au contraire passait par le silence ou du moins par des modes alternatifs à la norme réaliste (ce qu'il faut interpréter comme des modalités paradoxales du silence) : associer traumatisme et récit objectif et/ou réaliste relevait du contresens, ce qui, dans un certain nombre de cas, a malheureusement pesé dans l'argumentation générale de la dissertation, car bien souvent, dans une logique dialectique, une deuxième partie a alors consisté à tenter de démontrer que, contrairement à ce qu'affirme la citation, les romans contournaient le traumatisme en recourant au surnaturel.

S'agissant de la problématique, on relève trois défauts : une problématique qui reprend mot pour mot la citation, alors que l'analyse du sujet a pour fonction de faire surgir des notions ou concepts à même de donner lieu à une réflexion articulée ; une problématique qui anticipe sur l'annonce de plan, signe d'une incapacité à proposer une notion générale s'appliquant à l'ensemble de la réflexion ; enfin une problématique trop générale ou trop réductrice : la première dilue le propos dans des considérations qui auraient pu s'appliquer à la plupart des sujets, la seconde rétrécit à l'excès le champ d'investigation, ne prenant pas en compte des pistes de réflexion auxquelles invitait pourtant la citation.

À titre d'illustration concrète, voici comment le sujet proposé cette année pouvait être analysé et problématisé. Deux mots-clés sont à relever dans la citation d'Eugène Arva : *traumatisme* et *silence*. L'expérience traumatique est première, puis vient le silence car c'est ce silence qui recouvre le traumatisme pour le taire : il s'agit donc, entre les deux termes, d'une relation logique de cause (traumatisme) à conséquence (silence).

Le traumatisme est en premier lieu un processus psychologique, que l'on décompose en deux temps : une expérience de souffrance extrême vécue d'abord individuellement, puis, éventuellement, collectivement — c'est l'événement à la source du traumatisme — ; puis la réaction à laquelle cet événement donne lieu, réaction en quelque sorte « passive », ou absence de réaction apparente : la stupeur, y compris dans le sens étymologique d'une incapacité à parler, l'oubli entendu comme un travail psychique consistant à refouler hors de la mémoire consciente le souvenir de l'expérience traumatique, ou bien le déni qui est un geste

mental involontaire consistant à nier avoir vécu l'expérience traumatique. On a là une première forme de silence, le silence qui s'impose.

En second lieu, le traumatisme est un processus politique : c'est une seconde forme de silence, un silence imposé par un système, politique ou familial. En effet, il y a toujours des bribes de souvenirs qui affleurent à la surface de la conscience ou bien demeurent des conséquences concrètes et impossibles à nier de l'événement à l'origine du trauma ; c'est pourquoi, s'il s'estime menacé par la mémoire de l'événement traumatique — une mémoire certes fragile et fragmentaire mais persistante —, le système (familial ou politique) peut imposer le silence, organiser l'oubli, effacer la mémoire.

Mais la citation fait valoir une autre réaction au traumatisme, ou plus précisément une réaction au silence consécutif au traumatisme, réaction cette fois-ci « active », que traduisent les mots *écrire* et *histoire*. Le verbe *convertir* précise le mode de réaction face au silence : il s'agit d'un renversement, d'une inversion, d'une *révolution*. L'oxymore *écrire le silence*, qui fonctionne en miroir avec l'expression *réalisme magique*, n'est pas sans rappeler l'expression que Salman Rushdie utilisa pour le titre d'un article publié en 1982 intitulé « The Empire Writes Back With a Vengeance », expression maintes fois reprise par la critique : dans une perspective coloniale mais tout aussi bien dans une perspective plus large où opère un système de domination, on envisage la possibilité d'écrire une version de l'histoire du point de vue des colonisés, des vaincus, des traumatisés. Dans la citation traduite, on peut repérer, pour l'exploiter dans la réflexion, la polysémie du mot *histoire* renvoyant à la fois à l'histoire individuelle ou familiale, voire à la fiction d'une part et à l'histoire collective d'autre part.

On a donc une citation en trois temps, reliés entre eux logiquement : le traumatisme engendre le silence qui appelle l'écriture, une conséquence passive reliant traumatisme et silence, un renversement actif reliant silence et écriture.

Il reste à expliquer la locution verbale *ne cesse de revenir* que l'on peut comprendre comme une précision concernant une des modalités — la plus manifeste peut-être — du processus traumatique, à savoir l'obsession, le ressassement, la répétition. Cette modalité se retrouve dans l'écriture résultant du traumatisme à travers le retour de motifs ou sur le plan structurel. Toutefois, ce retour s'opère sur l'événement traumatique alors que, à lire précisément la citation, il ne s'agit pas de revenir sans cesse à l'événement traumatique mais au silence qui en est la conséquence : c'est précisément parce qu'il y a silence, parce qu'il y a impossibilité de penser et de formuler l'expérience traumatique initiale, parce qu'il y a ce vide de la mémoire, de la pensée et du langage, que le mouvement de retour est, littéralement, inépuisable. On peut penser au titre du film de Rithy Panh sur le génocide au Cambodge, *L'image manquante*, où le réalisateur choisit de figurer l'irreprésentable par des statuette en argile.

La problématique se dégageant de l'analyse peut être formulée comme suit : En quoi (ou pourquoi), le réalisme magique entendu comme un courant littéraire spécifique associé à des formes et des procédés, mais aussi un positionnement idéologique, est-il à même de répondre à la prise de parole nécessaire face au silence induit par le traumatisme ? C'est ce qu'Arva développe à travers son concept d'« imagination traumatique » (qui constitue le titre de son ouvrage, expression à laquelle les candidats et candidates avaient accès dans le péri-texte de la citation) : selon lui, le recours à la « magie » s'explique parce que le réalisme traditionnel est impuissant à rendre compte de l'intensité du caractère extrême de l'expérience traumatique. On pourrait reformuler la problématique ainsi : le silence constitutif de l'expérience traumatique doit-il être restitué dans un mode d'écriture qui s'écarte nécessairement de la représentation réaliste normée, en recourant à divers procédés de déformation, déplacement, substitution, exagération, etc., procédés qui peuvent renvoyer au réalisme magique ?

Le principal écueil dans le processus qui conduit à élaborer un plan consiste à l'envisager avant d'avoir mené à son terme l'analyse du sujet : ce raccourci est une façon de contourner

la réflexion proprement dite, à laquelle invite la citation, et conduit nécessairement à trouver des solutions qui n'en sont pas. Il existe en effet plusieurs tentations auxquelles il ne faut surtout pas céder car elles conduisent soit au hors sujet, total ou partiel, soit à un plan insatisfaisant. Il faut éviter de recourir aux arguments qui ont servi dans le cadre de la thèse de doctorat : par exemple, dans une copie, Maurice Blanchot sert de filtre tout au long de la réflexion, ce qui a empêché le candidat ou la candidate de prendre le sujet à bras le corps, en reliant de façon précise la citation aux romans du programme.

De même, il ne faut pas faire reposer les arguments sur des souvenirs de parties de cours ou de passages extraits d'ouvrages critiques, car dans la plupart des cas, cela se traduit par du hors sujet, comme dans les copies ayant consacré un développement artificiellement plaqué à la satire des religions ou à la non-fiabilité des narrateurs. Une copie d'agrégation doit faire la démonstration d'une réflexion personnelle, nourrie certes par la connaissance de certains enjeux critiques, mais aussi par une sensibilité propre à chaque candidat, car l'une des missions de l'enseignant de lettres consiste à développer la sensibilité littéraire de ses propres élèves.

L'écueil signalé plus haut (le plan avant l'analyse) est en quelque sorte redoublé quand on s'emploie, immédiatement après la lecture de la citation, à chercher des exemples qui sont censés illustrer certains mots de la citation : certes il faudra bien à un moment donné trouver des exemples, mais ces exemples viendront à l'appui des idées.

Il y a aussi des arguments qui, en eux-mêmes, ne sont pas appropriés à la citation : nous avons évoqué le contresens consistant à penser que le surnaturel, associé de façon étroite au registre ludique, est une façon d'éviter la prise en charge du traumatisme ; c'est précisément l'inverse qui a lieu : la « magie », en tant que mode de pensée alternatif à la rationalité souvent associée à une construction que l'Occident a élaborée puis transmise dans le reste du monde, est une façon de formuler le traumatisme.

Un argument « faible » (dans le sens où il n'emporte pas la conviction), argument du reste qui n'est pas éloigné du précédent, consiste à faire valoir que les récits seraient moins aptes à restituer une expérience traumatique parce qu'ils sont empreints de subjectivité : certes les récits ne sont pas objectifs (quels récits, y compris dans les livres d'histoire, le sont ?), mais là encore, on ne peut opposer de façon simpliste récit traumatique « authentique », « objectif », d'une part, et récit « subjectif », d'autre part ; c'est plutôt l'argument inverse que l'on pourrait développer : une subjectivité assumée est la voie vers un processus de formulation de l'expérience traumatique.

Il faut revenir enfin au défaut le plus fréquent et sans doute le plus difficile à surmonter : les arguments doivent être formulés de façon claire pour chacun d'eux et articulés les uns avec les autres. Il s'agit là d'organiser les arguments dans un plan.

L'annonce de plan est généralement assez clairement formulée. Toutefois, il arrive que les trois parties proposent des pistes de réflexion qui sont davantage juxtaposées que proprement articulées : il faut donc s'assurer que les trois parties se succèdent par des liens logiques, ce qui assure la pertinence de la réflexion globale.

Un plan conçu en un décalque pur et simple de la citation (1. « écrire le silence » 2. « auquel [on] ne cesse de revenir » 3. « converti[r le silence] en histoire ») montre que le candidat ou la candidate ne s'est pas approprié le sujet lors du travail d'analyse. De même, défaut très proche, il faut éviter le plan qui s'emploie à illustrer, voire à vérifier la citation : une dissertation est une démonstration, relevant d'une logique argumentative avant tout, s'opposant donc à la logique descriptive qui consiste à passer en revue ce qui, dans les romans, est en lien, plus ou moins proche, avec les termes de la citation.

Un autre écueil tient au plan dit dialectique : pas plus à bannir qu'à privilégier, il n'a rien d'automatique. Très souvent, le choix de ce format contraint le candidat ou la candidate à élaborer une deuxième partie (l'antithèse) en « forçant » les arguments, au risque de

simplifications, voire de contresens ; de plus, la troisième partie est alors souvent artificielle, et fragile sur le plan argumentatif.

Il faut enfin, pour ce qui concerne la dissertation de littérature comparée spécifiquement, éviter de consacrer une sous-partie (*a fortiori* une partie) à un seul auteur, ce qui est une façon de contourner le jeu de la « comparaison ».

Proposition de plan pour traiter le sujet de la session 2025

Il va de soi que le plan proposé ci-après ne constitue en rien un plan exigé : il s'agit d'une proposition parmi d'autres possibles.

I. Dans une première partie nous étudierons le contexte de ces romans, qui s'adosent à une réalité traumatique, ce qui explique une première forme de silence, un silence littéral compris dans une logique plutôt psychologique, celle de la « dissociation » (terme relevant du vocabulaire de la psychologie), où certaines capacités cognitives comme la raison sont neutralisées ou brouillées.

A. Les contextes à l'origine des romans sont des contextes traumatiques comme les guerres ou les politiques autoritaires à l'origine de traumatismes collectifs ; on peut peut-être aussi évoquer à ce propos le travail de documentation effectué par certains romanciers qui ont recherché quelle était la réalité des événements qu'ils entendent mettre en scène, du moins telle qu'elle est formulée par les historiens.

B. Cette documentation conduit à une restitution explicite et directe d'épisodes violents susceptibles de susciter un processus traumatique, ce qui donnerait lieu à deux modalités :

1. Une écriture qui relève de la chronique, qui s'appuie même parfois sur un ton factuel (ne relevons pas à ce stade le caractère parodique de cette écriture) (le choix d'un narrateur (apparemment) extérieur, auquel on attribue volontiers une forme d'objectivité dans *La Fuite du temps* et *Cent ans de solitude*, et surtout les dates et les titres de journaux dans *Les Enfants de minuit*) ;

2. Ou une écriture « hyperréaliste » dans le sens d'une écriture qui restitue une réalité extrême au point de paraître — mais de paraître seulement — s'éloigner d'une représentation normative rationnelle ou raisonnée de la réalité : *hyperréalisme* désigne ici la représentation réaliste d'une réalité extrême qui produit une impression d'irréalité (le cannibalisme par exemple dans *La Fuite du temps*).

C. Ces expériences traumatiques se traduisent par une première réaction : le silence s'impose à l'individu d'abord, à la collectivité ensuite, du fait de l'incapacité à prendre en charge par la raison ou le langage le caractère extrême de l'expérience vécue ; ce premier silence est littéral et thématique dans les romans à travers ce que l'on peut appeler la *stupeur* (le silence de Saleem après la mort de presque tous les membres de sa famille au Pakistan ; dans *La Fuite du temps*, l'ellipse du moment où les parents consentent, après avoir consenti puis s'être rétractés, que leurs enfants infirmes soient assassinés dans le cadre de la famine)

II. La deuxième partie propose une nouvelle direction autour de l'écriture : les romanciers développent un mode alternatif visant à rendre compte de l'expérience traumatique, mais surtout de l'impossibilité d'en rendre compte : il s'agit là d'un deuxième silence, le silence paradoxalement fruit d'un travail d'écriture consistant à s'écarter de la réalité telle qu'elle est traditionnellement représentée dans le roman réaliste, pour lui substituer des modes narratifs alternatifs.

A. Les romanciers utilisent un certain nombre de figures (au sens de procédés stylistiques reposant sur l'écart) qui tentent de rendre compte de ce silence paradoxal : un silence qui ne dit pas mais qui dit dans le même temps. Parmi ces figures, on peut mentionner l'allusion (la périphrase allusive « cité lugubre » pour Bogota) — le mode allusif adoptant un mode extrême dans le roman chinois : on ne nomme ni Pékin, ni la capitale provinciale ni les événements de

Tiananmen qui constituent probablement le *terminus ad quem* du récit ; la métonymie (l'invasion de sauterelles censée expliquer la famine, alors qu'il s'agit de la décision politique du grand Bond en avant, mais aussi la synecdoque consistant à évoquer un village qui fonctionne comme un microcosme renvoyant au pays tout entier) ; la métaphore (à travers le fonctionnement allégorique de certains motifs : on peut penser à la maladie de gorge obstruée, qui peut renvoyer à l'absence de liberté d'expression, ou à la peste de l'insomnie, renvoyant peut-être à l'effacement de la mémoire historique indienne) ; enfin l'antiphrase (on peut penser aux enfants qui dans *La Fuite du temps* jouent à la dînette alors que sévit la famine).

B. À l'inverse, le silence peut se retourner en bruit, en brouhaha (Radio-Inde) sur le mode de l'excès : c'est alors sur le plan des registres que se marque l'écart par rapport à une représentation réaliste ou rationnelle ; ces registres peuvent être la satire, le burlesque, l'absurde, le merveilleux, etc. On pourrait à ce stade opposer l'hyperconscience à l'œuvre dans une écriture qui s'emploie paradoxalement à « écrire le silence », à l'inconscience qui, dans le processus psychologique, se traduit par la stupeur abordée dans le premier temps de la dissertation.

C. Une autre manifestation de ce silence paradoxal serait la répétition : répétition de motifs (la jeune fille surprise par un jeune homme qui finit par en mourir, dans *Cent Ans de solitude*) et répétitions structurelles (les cycles sisyphéens du roman chinois), cette répétition étant le signe que l'on ne peut épuiser le sens du traumatisme, que l'on est pris dans un piège qui nous empêche d'aller de l'avant.

III. La dernière partie propose d'envisager la dimension politique ou politico-littéraire du sujet : il s'agirait de montrer que l'entreprise littéraire consistant à « écrire le silence » au sens de *briser le silence* relève d'une démarche politique que l'on peut qualifier, en termes littéraires, d'épique. Il s'agit là d'un troisième silence, le silence imposé par un système politique ou familial.

A. La dimension métanarrative, présente surtout dans *Les Enfants de minuit* et dans *Cent Ans de solitude* mais aussi de façon peut-être plus métaphorique, à travers les références à l'opéra, dans le roman chinois, invite le lecteur à réfléchir à l'acte même de raconter l'histoire et par conséquent à la signification politique de la prise de parole qu'opère le romancier.

B. Ensuite, deux sous-parties (B. et C.) tendraient à prouver que le récit proposé effectivement dans les romans s'oppose à un récit officiel imposé par une instance de pouvoir, qui relève tout d'abord de l'extérieur : le contre-récit formulé par les romans s'inscrit dans une perspective anticoloniale ; à cet égard, on peut faire valoir, à la suite d'Alejo Carpentier, que sont alors convoqués des modes de penser et de dire qui relèvent de traditions non-occidentales ;

C. Mais le contre-récit ou le récit alternatif peut aussi s'opposer à un récit officiel imposé de l'intérieur, par un système politique autoritaire : il s'agira donc de montrer que les romans réécrivent l'histoire non pas tant pour « écrire en retour dans un esprit de vengeance », mais surtout, comme le dit Saleem faisant le compte de ses bouches de chutney, pour lutter contre une « nation amnésique », dans une logique épique, c'est-à-dire pour constituer une mémoire collective.

En conclusion, nous nous félicitons d'avoir aussi eu à lire de bonnes copies, traitant intelligemment le sujet, et nous espérons que les conseils méthodologiques et exemples développés ci-dessus seront utiles aux candidates et candidats de la prochaine session.

ÉTUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE ANTÉRIEUR À 1500 ET D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE POSTÉRIEUR À 1500

L'annexe I bis de l'arrêté du 28 décembre 2009 modifié fixant les sections et modalités d'organisation des concours de l'agrégation a été modifié par arrêté du 16 juillet 2025 publié au JORF du 31 juillet 2025.

L'agrégation externe spéciale de lettres modernes est modifiée de la manière suivante à compter de la session 2026 : pour l'épreuve d'étude grammaticale d'un texte de langue française antérieur à 1500 et d'un texte de langue française postérieur à 1500, **chaque étude grammaticale compte pour moitié de la notation.**

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

Rapport présenté par : Fleur Vigneron et Claire de Raigniac, (traduction et lexique), Matthieu Marchal, (phonétique et graphie), Hélène Biu, (morphologie), Sylvie Bazin-Tacchella, (syntaxe).

Coordination : Sylvie Bazin-Tacchella.

SUJET

Et puis que Argus fu ensi mors, dont sui je mors, c'est voirs ; i a il point de recouvrier ? Ne sai ; mais quel recouvrier i puet il avoir ? La verité est k'aucun recouvrier i puet il avoir, mais je ne sai quels li recouvriers est, nient plus con de l'aronde. Car on a prouvé que s'on li emble ses petis arondiaus et leur crieve on les ex, et on les remet el nit, ja pour che ne demourra qu'il
5 ne voient anchois qu'il soient parcreu. Et pense on bien que li aronde les garist, mais on ne set mie par quele medechine ni en quele maniere ele leur rent la veue. Et tout en tel maniere avient il de le moustoile, que s'on li ochist ses faons et on li rent tous mors, ele set de se nature une medechine par coi ele les resuscite. Che set on tout de voir, mais on ne puet savoir quele li medechine est.

Richard de Fournival, *Le Bestiaire d'Amour*, éd. G. Bianciotto, Champion Classiques, 2009, p. 214-216, § 18.

1. Traduction et lexique (6 points)

a) Traduire le texte.

b) Justifier la traduction du mot *pense* (l. 5) et retracer l'histoire de ce mot depuis le latin jusqu'au français moderne.

2. Phonétique et graphie (6 points)

Étudier du point de vue phonétique et graphique l'origine et l'évolution jusqu'au français moderne de *u* dans les mots français :

puet (l. 2) < *POTET

aucun (l. 2) < *ALICUNU

veue (l. 6) < *VIDUTA

tout (l. 8) < *TOTTU

3. Morphologie et syntaxe (8 points)

a) Identifier et conjuguer les formes *puet* (l. 2), *crieve* (l. 4) et *pense* (l. 5). Conduire l'analyse des paradigmes de l'ancien français jusqu'au français moderne

b) Étudier l'interrogation dans le texte.

REMARQUES GENERALES

42 candidats ont composé pour cette épreuve, mais une copie n'a pas traité du tout cette partie, d'où la note de 0. Malgré cela, la moyenne de 6,53 pour la partie qui porte sur un texte antérieur à 1500, avec 25 copies inférieures à la moyenne et 17 au-dessus de la moyenne de l'épreuve, est supérieure d'un demi-point à celle de la session 2024, ce qui constitue un signe encourageant. Les notes se répartissent entre 0 et 15. Les copies incomplètes, voire très incomplètes, sont encore trop nombreuses et font baisser la moyenne. Les questions qui sont souvent omises sont les questions de phonétique et de morphologie. Pour autant, les attentes ne sont pas démesurées : les candidats qui possèdent des bases en ancien et moyen français et ont travaillé sérieusement le texte au programme peuvent obtenir une note satisfaisante, voire très satisfaisante avec des analyses approfondies. S'imaginer pouvoir « se débrouiller » avec de vagues 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. Les connaissances acquises sont ainsi très utiles pour de futurs professeurs de français.

CORRIGÉ

1) Traduction et lexique

Traduction

Puisqu'Argus mourut ainsi, je suis donc mort, c'est vrai. Y a-t-il un quelconque remède ? Je ne sais pas. Mais quel remède peut-il y avoir ? La vérité est qu'il peut y avoir quelque remède, mais je ne sais pas quel est ce remède, pas plus que ce qui concerne celui de l'hirondelle. En effet, on a établi par l'expérience que si on lui enlève ses petits hirondeaux et qu'on leur crève les yeux, puis qu'on les remet dans le nid, malgré cela, il ne faut vraiment pas attendre longtemps pour qu'ils recouvrent la vue avant d'avoir terminé leur croissance. On pense bien que l'hirondelle les guérit, mais on ne sait pas à l'aide de quel médicament ni de quelle manière elle leur rend la vue. Il en va exactement de même de la belette, car si on lui tue ses petits et qu'on les lui rend tout à fait morts, elle a pour caractéristique de connaître un médicament grâce auquel elle les ressuscite. On sait parfaitement cela, mais on n'arrive pas à savoir quel est le médicament.

Remarques

Pour un candidat ayant réellement préparé le programme, la question de traduction ne comportait aucun piège et constituait une occasion d'obtenir le maximum des points. Malheureusement, certaines copies se signalent par des fautes d'orthographe ou une syntaxe défectueuse alors qu'il est évident qu'on attend à l'agrégation une parfaite maîtrise de la langue française, exigence fondamentale pour un futur enseignant de français. Étant donné la nature du texte, il fallait avoir en tête les noms désignant des animaux (*aronde* l. 3, *arondiaus* l. 4 et *moustoile* l. 5), ce qui n'était pas une difficulté lorsque la préparation n'avait pas été négligée. Certains calques étaient à éviter : *medechine* (l. 6, 8 et 9) et *faons* (l. 7) ne peuvent pas être traduits par « médecine » et « faons ». Quelques candidats n'ont pas reconnu *ex* (l. 4), ce qui révélait un manque de travail préparatoire. On en conclura que l'exercice de traduction ne s'improvise pas.

Un bon nombre de copies ont proposé des traductions de qualité. Alors que le *Bestiaire d'Amour* se signale par une argumentation qui n'est pas toujours simple à rendre en français moderne, le jury a pu constater que, souvent, le texte était correctement compris, et même traduit de façon heureuse, avec une véritable attention à certains détails, ce qui a été valorisé dans la notation. Par exemple, on a parfois noté un effort pour traduire *pour che* (l. 4, « à cause de cela/malgré cela »). Quelques copies ont prêté attention à *ja* (l. 4), comprenant qu'il s'agissait, en contexte, d'une négation totale et que *ja* devait donc être rendu par « absolument pas, vraiment pas, pas du tout » (plutôt que par « jamais »). Le jury a apprécié la prise en compte globale du passage dans le choix de deux traductions distinctes pour *recouvrer* (l. 1-3) et *medechine* (l. 6-9). Il est apparu également que certains candidats avaient réfléchi à des concepts clés de l'œuvre comme la question de la nature, ce qui a entraîné des trouvailles qui ne se contentaient pas du mot à mot pour *se nature* (l. 7-8) et l'on a relevé, par exemple « d'instinct » ou « de manière innée ». Des points bonus ont été attribués à ces propositions pertinentes qui ne se limitaient pas à répéter simplement la traduction de l'édition au programme. Les meilleures traductions sont ainsi celles qui restituent toutes les nuances du texte, tout en conservant, autant que possible en français moderne, la structure syntaxique d'origine.

Lexique

Rappelons tout d'abord la nécessité de respecter la présentation selon les normes internationales : les mots en mention (c'est-à-dire quand on s'y réfère en tant que mot) sont soulignés quand ils sont écrits à la main, et *en italique* quand ils sont tapuscrits comme dans ce rapport. Le sens du mot est quant à lui donné entre guillemets.

Dans les copies, le lexique a souvent été traité en quelques lignes, avec une très faible perspective diachronique ; peu de copies connaissaient le rapport étymologique entre *penser* et *peser*, ainsi que le lien avec *panser*. Or, le jury attend, pour cette question, des connaissances sur le vocabulaire de l'ancien français et son évolution jusqu'au français moderne. Pour les acquérir, les candidats pourront notamment s'appuyer sur différents ouvrages bien connus qui rassemblent ces connaissances sous forme de fiches¹, qu'il ne s'agit pas bien évidemment d'apprendre par cœur et de réciter telles quelles sans recul critique et surtout sans analyse précise du terme en langue et dans le texte donné. Les notices du *Trésor de la Langue Française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr/>) seront aussi utiles (voir la partie « Étymologie et histoire » à la

¹ N. Andrieux-Reix, *Ancien Français. Fiches de vocabulaire*, Paris, PUF, 2004, 8^e édition ; O. Bertrand et S. Menegaldo, *Vocabulaire d'ancien français : fiches à l'usage des concours*, Paris, Armand Colin, 2021 ; R. Guillot, *L'épreuve d'ancien français aux concours. Fiches de vocabulaire*, Paris, Honoré Champion, 2008 ; L. Hélix, *L'épreuve de vocabulaire d'ancien français. Fiches de sémantique*, Paris, Éditions du Temps, 1999.

suite de la partie synchronique), ainsi que le dictionnaire d'Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2022, 6^e édition.

Le jury valorise les réponses claires, qui soulignent les liens entre les différents sens du mot (en synchronie comme en diachronie). Dans les paradigmes morphologique et sémantique, la conscience linguistique des candidats est aussi valorisée : une liste brute n'a pas d'intérêt, il vaut mieux choisir deux mots et les commenter judicieusement – en montrant une évolution sémantique similaire ou non à celle du mot étudié, par exemple.

Corrigé

1. Sens contextuel

À la ligne 5, *pense* est à l'indicatif présent et a pour sujet postposé *on*, d'où le choix de traduire aux mêmes mode, temps et personne, avec le pronom personnel sujet placé avant le verbe comme c'est l'ordre habituel dans une phrase assertive en français moderne. Il s'agit de désigner un processus de réflexion qui aboutit à une opinion, d'où la traduction par le verbe *penser* dans la traduction de l'édition qui peut avoir le sens de « croire, supposer, avoir le sentiment, l'impression » en français moderne, ou bien encore par le verbe *croire*. Dans la phrase, *penser* fait d'ailleurs écho à *set* qui se trouve dans la proposition indépendante coordonnée qui suit.

Notons que l'adverbe simple *bien*, placé après *pense*, porte sur ce verbe. Il vient modifier son sens en précisant le degré de certitude élevé du procès verbal, degré confirmé par l'utilisation du mode indicatif. Un balancement se crée alors avec la deuxième partie de la phrase qui est introduite par la conjonction de coordination adversative *mais* et comporte une négation.

2. Histoire du mot

2.1 Description du mot

Penser est un verbe. C'est un mot simple. En ancien français, les formes *penser* et *panser* sont équivalentes, la seconde apparaissant au XII^e siècle.

2.2 Étymologie

Penser est issu du verbe latin *pensare* signifiant a) « peser » au sens propre et b) en bas latin « peser, apprécier, estimer, estimer », « contrebalancer, payer » au sens figuré, sans doute par le biais d'une image du type « peser le pour et le contre ».

C'est un doublet savant assimilable à un emprunt (X^e s. selon la *TLF*), par opposition à *peser* qui est le résultat de l'évolution phonétique du même verbe latin.

2.3 Sens en ancien français et paradigme sémantique

Dès l'ancien français *penser* a les sens suivants, à partir des acceptions figurées du latin :

- (1) « penser, réfléchir, méditer, songer » ; en ancien français, il est synonyme de *cuidier* et *croire*. En emploi intransitif, il signifie « être agité de pensées, être plongé dans ses pensées », avec l'objet de la pensée qui a généralement un caractère pénible (renvoyant au sens concret en latin) et/ou un caractère pratique, concret, actuel ; il a alors pour synonymes *songier* et *merancolier*, avec l'idée de réflexion profonde.
- (2) De ce caractère pratique et/ou de cette réflexion intense découle un second sens qui réfère cette fois-ci à une activité concrète : « s'occuper de, prendre soin de », en particulier dans le domaine des soins donnés aux animaux ou aux hommes ; il a pour synonymes *curer* et *soignier*. Le verbe *guarir*, que l'on trouve d'ailleurs dans la même

phrase du texte, évoque quant à lui également l'idée de soigner, mais son sémantisme est orienté vers le résultat obtenu (la guérison) plus que sur l'acte de soigner lui-même.

2.4 Paradigme morphologique

Plusieurs verbes dérivés par préfixation à valeur intensive et des noms correspondants sont apparus en ancien français mais disparaissent dès le XVI^e siècle, notamment *porpenser* et les substantifs *porpens* et *porpensement*, *apenser* et les substantifs *apense* et *apensement*, *trespenser*. Ces verbes signifient « méditer, réfléchir profondément, former un projet mûrement réfléchi », mais aussi « être soucieux, s'inquiéter » et « comploter » ; les noms correspondants désignent une « réflexion, considération, projet », mais aussi un « complot » en mauvaise part. Le participe passé employé comme adjectif *trespensé* signifie quant à lui « troublé, déconcerté, triste ».

Parmi les substantifs, se comptent aussi *pens*, *pensee*, *pensement* qui signifient « pensée, réflexion, projet, avis » ; seul *pensee* a été conservé en français moderne. Il a souvent, en outre, le sens de « perplexité, embarras, souci, préoccupation » en ancien français. Comme pour les verbes dérivés de *penser* et les noms correspondants, on constate l'appauvrissement du paradigme dans l'évolution du français.

En français médiéval, le substantif *pensement/pansement* proposait, comme *penser/panser*, deux graphies interchangeable avec deux sens possibles. Contrairement au verbe qui a évolué en conservant ses deux sens grâce à une différenciation orthographique, pour le nom, le sens de « pensée, méditation » a perduré jusqu'au XVIII^e siècle mais il a été supplanté par le second sens de « soin donné à un malade » (apparu au XIV^e s.), puis est apparu l'acception « couverture d'une plaie » et seule l'orthographe *pansement* est restée, *pensement* ayant fini par disparaître.

2.5 Évolution sémantique

À partir du moyen français, l'écart se creuse entre les deux sens de *penser* jusqu'à les distinguer par la graphie (la distinction n'est nette qu'au XVII^e siècle) : *penser* devient réservé au domaine de l'intellect comme dans le premier sens en ancien français, tandis que *panser* prend en charge les seules acceptions concrètes comme dans le second sens en ancien français. Le sens de ce dernier se restreint par ailleurs au domaine médical pour signifier « soigner des blessures » et pour désigner les soins donnés à un animal, en général un cheval.

En français moderne, *penser* continue à s'employer intransitivement pour une activité intellectuelle au sens de « combiner des idées, des jugements, exercer son esprit ». La construction avec *à* est courante au sens de « appliquer son attention à qqc ou à qqn, évoquer par la mémoire, l'imagination, ne pas oublier ». *Penser* et *croire* sont à peu près synonymes quand ils sont suivis d'une complétive par *que*.

2) Phonétique et graphie

Généralités

La deuxième partie de l'épreuve porte sur l'analyse du rapport évolutif entre le code graphique et la prononciation en français. En d'autres termes, il s'agit d'examiner comment l'écriture et la prononciation des mots ont interagi et évolué mutuellement au cours des siècles. Ces questions, qui permettent d'éclairer historiquement les évolutions graphiques, sont particulièrement utiles à des professeurs de français.

Dans un contexte idéal, chaque unité sonore – ou phonème – devrait être associée à une unité graphique – ou graphème –, garantissant ainsi une transcription fidèle de la langue orale.

Cependant, une analyse de l'évolution historique du français met en évidence une complexité bien plus grande, car les graphies ne se modifient pas de manière instantanée pour suivre les changements phonétiques inévitables qui affectent la langue au fil du temps. On observe ainsi que des décalages temporels apparaissent, créant des divergences parfois significatives entre la manière dont un mot s'écrit et la façon dont il se prononce. Cette dynamique relationnelle peut alors être analysée en fonction de divers scénarios.

En premier lieu, il convient de noter que la graphie peut, dans certains cas, démontrer une capacité d'adaptation rapide et efficace aux évolutions phonétiques. Par exemple, certaines combinaisons existantes sont modifiées pour rendre compte d'un nouveau son apparu dans la langue.

Cependant, l'observation la plus répandue met en évidence un retard manifeste de la langue écrite par rapport à la langue parlée. Dans la plupart des cas, le système graphique ne semble pas enregistrer, du moins initialement, une évolution phonétique donnée. Cette approche est communément désignée sous les termes de « graphie conservatrice » ou « rétrograde ». Cette inertie de l'écrit a pour conséquence de conserver la trace d'anciens phénomènes phonétiques qui ont disparu de la prononciation courante. Ces vestiges graphiques constituent d'ailleurs de précieux indices pour les linguistes étudiant l'histoire phonétique du français.

À partir du moyen français, un phénomène notable émerge : une tendance marquée à réintroduire des lettres dans la graphie des mots, et ce, indépendamment de leur pertinence phonétique. Ce processus, que l'on nomme « relatinisation », correspond à un retour délibéré et souvent érudit aux étymons latins. Cette évolution, souvent influencée par une quête de prestige et de légitimation culturelle, a profondément marqué l'orthographe française. Elle s'est caractérisée par l'introduction de lettres muettes ou la modification de graphies existantes, en se basant davantage sur leur origine latine que sur leur prononciation contemporaine.

La question de phonétique et graphie invite ainsi à une réflexion sur la manière dont a été retranscrite à l'écrit, ou ne l'a pas été, l'évolution de la prononciation au fil du temps. Le candidat est tenu de démontrer sa connaissance des conventions linguistiques écrites en vigueur et d'expliquer les motivations sous-jacentes à leur élaboration. Il s'agit pour lui d'établir l'origine de certaines conventions orthographiques actuellement en usage dans la langue française. Les analyses doivent permettre de mieux comprendre les forces complexes qui ont façonné notre système d'écriture et le lien, parfois ténu, que ce dernier entretient avec la parole vivante.

La démarche méthodique doit intégrer de manière constante et équilibrée les deux dimensions essentielles que sont la forme écrite et la forme orale, sans jamais privilégier un aspect au détriment de l'autre. Il ne s'agit pas de retracer l'évolution phonétique ou graphique complète de chaque mot individuellement, mais plutôt d'identifier et d'analyser de façon synthétique les phénomènes marquants qui illustrent la dynamique de cette relation au fil du temps.

Dans le cadre de cette étude, une introduction concise doit présenter les choix méthodologiques opérés pour l'analyse et expliquer le classement des phénomènes observés, que ce soit par ordre chronologique ou thématique. L'analyse des étapes de l'évolution phonétique et graphique doit systématiquement aboutir à la situation telle qu'elle se présente en français moderne. Cette démarche permet de mettre en évidence les dynamiques qui ont façonné le système orthographique français et de mettre en lumière l'héritage des processus passés dans les conventions qui régissent l'écrit aujourd'hui.

Afin de garantir la clarté et d'éviter toute confusion entre le code oral et le code écrit, il est rappelé qu'une distinction rigoureuse doit être maintenue tout au long de l'étude. Conformément aux conventions linguistiques, les sons ou phonèmes seront systématiquement transcrits entre crochets à l'aide d'un alphabet phonétique, A.P.I. (alphabet phonétique

international) ou bien alphabet des romanistes – d’où par exemple, le phonème [a] –, tandis que les représentations écrites des sons seront mises en italique dans le corrigé, ce qui correspond dans un texte manuscrit à un soulignement (par exemple, la graphie *a* ou dans une copie a)².

Le candidat doit pouvoir reconnaître des phénomènes phonétiques essentiels, comme le bouleversement du système vocalique latin, la diphtongaison ou la constitution d’une diphtongue de coalescence, ou encore la nasalisation³. Il doit 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 français⁴.

Encore trop de copies font l’impasse sur cette question ou n’offrent que des réponses très incomplètes. Cependant avec une bonne méthode et des connaissances de base, il est possible de proposer un exposé satisfaisant qui témoigne d’une maîtrise des codes écrit et oral et de leur évolution, maîtrise qu’on est en droit d’attendre d’un futur enseignant de français. Dans le corrigé qui suit, tous les détails ou précisions donnés en note n’étaient bien évidemment pas attendus dans les réponses.

Corrigé

Introduction

En latin, le graphème simple *u* sert à noter le timbre des voyelles orales vélares les plus fermées, ce qui correspond à deux phonèmes, *u* bref [ū], ou long [ū̄]⁵.

En français, la valeur phonique du graphème *u* a changé, ce qui est perceptible dans les mots à l’étude : en emploi autonome, *u* est un monogramme qui note le phonème [y] ; en association avec une autre lettre – et alors même qu’il est parfois absent des étymons latins (comme dans POTET ou *TOTTU) – il est un élément de digrammes (*ue, ou* ou *au*) qui transcrivent des phonèmes pour certains inconnus du latin. En ancien français (AF) et moyen français (MF), on observe ainsi une discordance entre graphie et phonie, car le français ne dispose pas dans son alphabet de suffisamment de graphèmes pour noter la totalité des phonèmes apparus au fil des siècles.

Les quatre occurrences du corpus invitent donc à s’interroger sur les phénomènes phonétiques qui ont affecté les phonèmes latins et sur les codes graphiques retenus pour les enregistrer en ancien français et en français moderne. Le graphème *u*, seul ou en association dans un digramme, peut donc noter plusieurs sons bien différents. Cette distinction, à la date de rédaction du texte et en français moderne, entre l’emploi autonome et l’association dans un digramme/une séquence graphique fournit notre plan d’étude.

1. À la date de rédaction du texte, le graphème *u* est un monogramme qui transcrit la voyelle orale [y]

Dans *ALICÚNU et *VIDÚTA, la voyelle pénultième est longue et tonique : [ū̄]. Rappelons qu’il faut partir d’étymons accentués, la connaissance des règles d’accentuation étant un prérequis. Pour les mots latins de trois syllabes ou plus, l’accent tonique porte sur la voyelle pénultième

² L’utilisation de chevrons <a> ou de guillemets « a » pour présenter les graphies est moins fréquente, mais également possible. Le tout est de montrer une distinction nette des plans phonique et graphique.

³ 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.

⁴ Voir Y. Cazal et 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).

⁵ En latin classique, le graphème *u* est également employé en association avec *a* pour noter la diphtongue [au] qui se réduit à [o] à la fin du V^e siècle. La lettre *u* peut aussi transcrire [w] lorsque *u* est devant voyelle ; dès le III^e siècle, *u* sert aussi à noter la consonne [v].

quand elle est longue (par nature, comme ici ; ou par position, quand elle est suivie de deux consonnes). Pour déterminer la place de l'accent en latin, on peut s'appuyer sur l'aboutissement en français, dans la mesure où l'accent porte toujours en français sur la dernière voyelle prononcée du mot (toute voyelle à l'exception du e aujourd'hui souvent qualifié de 'muet', alors qu'il ne l'est pas dans la langue médiévale, puisqu'il se réalise en [e]). Dans *aucun* et *veue*, l'accent porte donc sur le *u* que nous soulignons ; l'accent ne changeant pas de place entre le latin et l'ancien français, l'on en déduit que c'est sur le *u* pénultième que porte l'accent dans les étymons latins *ALICŪNU et *VIDŪTA ; en syllabe ouverte, le *u* accentué latin ne peut être qu'un [ū].

Il faut enfin signaler que seul [ū] conserve le timbre [u] à la différence du [ũ], qui s'ouvre d'un degré en [o], au moment du bouleversement du système vocalique latin⁶.

La voyelle [u], trop fermée pour subir la diphtongaison, s'antériorise/se palatalise au VIII^e siècle en [ü], qui devient la valeur phonique du graphème *u* dès les premiers textes français. Malgré ce changement de timbre, la graphie reste inchangée jusqu'à la date de rédaction de notre texte. Dans *aucun* et *veue*, *u* est donc un monogramme qui note le son [ü] (la nasalisation qui affecte le phonème [ü] devant [n] est postérieure à la rédaction de notre texte : dans *aucun*, la séquence graphique *un* note donc les deux sons [ü] et [n]). Toutefois, pour *veue*⁷, comme l'éditeur de notre texte n'utilise pas le tréma, cela peut signifier que l'hiatus [eü] est déjà réduit à [ü] ; on peut alors interpréter *eu* comme un digramme marquant la prononciation [ü].

Dans *vue*, la graphie a finalement enregistré la réduction de l'hiatus en MF ([eü] > [ü]) : en FM, le graphème *u* note le son [ü]⁸.

Dans *aucun*, [ü] au contact de la consonne nasale [n] s'est nasalisé au XIV^e siècle ; c'est une nasalisation tardive du fait de l'extrême fermeture de la voyelle, et [ü] se nasalise uniquement en syllabe fermée. Par abaissement anticipé du voile du palais (en prévision de la prononciation de la consonne nasale), les fosses nasales deviennent des résonateurs et confèrent à cette voyelle un timbre particulier, dit « nasalisé » > [ũn] ; ce timbre s'ouvre sous l'action de la nasalisation > [œñ] > [œñ̃] (XV^e s.). La consonne nasale reste articulée et la nasalisation de la voyelle n'est pas enregistrée dans la graphie, qui demeure inchangée (la séquence *un* note donc alors la double articulation nasale, vocalique et consonantique). Au début du XVII^e siècle, la langue s'accommode mal des deux articulations nasales subséquentes et a tendance à les dissimiler au détriment du phonème le plus faible ; lors de la dénasalisation partielle, un seul phonème nasalisé est conservé : en syllabe fermée, la consonne (implosive) s'amuit et la voyelle reste nasale : [œñ̃] > [œ̃]. L'ancienne consonne nasale reste dans la graphie⁹, qui demeure inchangée depuis l'ancien français, mais *u* est désormais en français moderne le premier élément du digramme *un* de valeur phonique [œ̃]¹⁰.

2. À la date de rédaction du texte, la lettre *u* est un élément de digramme

⁶ Ce passage d'une opposition de quantité à une opposition de timbre est attesté dans les premiers siècles, entre le II^e siècle et la fin du V^e siècle, selon les régions et selon la voyelle et sa position dans le mot (voir G. Zink, *Phonétique historique du français*, Paris, PUF, 1986, p. 50). On n'attendait pas de datation précise de ce phénomène, mais sa prise en compte au début de l'évolution.

⁷ Dans la graphie *veue*, on observe, du fait de l'hiatus avec le [e], l'équivalence grapho-phonétique *eu* = [eü] ; c'est donc la seule compétence du lecteur médiéval qui permet de distinguer la suite graphique *eu* en hiatus du digramme *eu* (qui marque par exemple [œ] issu de la diphtongaison issue de [o] accentué dans *fleur*, *honneur*) ; les éditeurs utilisent souvent le tréma *veüe*, mais le tréma indiquant l'hiatus n'existe pas dans la graphie médiévale : c'est un signe diacritique moderne.

⁸ Seules certaines formes du verbe *avoir* (*eu*, *eus*, *eusse*) ont conservé en FM pour noter le son [ü] le digramme rétrograde *eu* (dans lequel, après l'amuissement de [e] central avant le XV^e siècle, *e* est une lettre quiescente). Dans tous les autres cas où il y a eu réduction de l'hiatus [eü] en [ü], la graphie du FM est *u* (*vu*, *su*) ou *û*, comme dans *mûr*, issu de *meür*, du latin MATŪRUM. Les *Rectifications* de 1990 du Conseil supérieur de la langue française indiquent que l'accent circonflexe n'est plus obligatoire sur *i* et sur *u*, sauf dans les cas où il permet de distinguer deux mots homophones, comme *mûr*/*mur*, mais *mû* (participe passé de *mouvoir*) devrait être écrit désormais *mu*. Cependant « les personnes qui ont déjà la maîtrise de l'orthographe ancienne pourront, naturellement, ne pas suivre cette nouvelle norme » (JO, n° 100, du 6 décembre 1990, p. 15).

⁹ Devant un mot à initiale vocalique, la consonne est articulée, par exemple *aucun enfant* [okœnãfã].

¹⁰ Notons que l'opposition entre les voyelles nasales [œ̃] et [ễ] paraît aujourd'hui parfois ne plus être sentie dans la moitié nord du domaine d'oïl.

2.1 La lettre *u* est employée dans le digramme *ou* qui note [u]

Dans *ΤΌΤΤU, le [o] tonique est entravé et ne subit pas la diphtongaison ; il se ferme d'un degré en [u] au XII^e siècle. Dès cette époque, le digramme *ou* est utilisé pour noter la vélaire [u]¹¹. En effet, l'ancienne diphtongue [ou] s'étant monophthonguée en [u] dès le XII^e siècle, le digramme *ou* a été conservé et même étendu pour noter le son [u] provenant de la fermeture de [o] à l'initiale et en syllabe entravée comme dans *tout*. Dans ce mot et à l'époque du texte, la lettre *u* est donc l'élément d'un digramme *ou* qui note le son [u]. C'est le cas également en français moderne, puisque graphie et phonie restent inchangées¹².

2.2 La lettre *u* est employée dans le digramme *au* qui note la diphtongue de coalescence [au]

Dans *ALICÚNU, [l] antéconsonantique secondaire, au contact de la consonne [k], à la suite de l'amuïssement de la voyelle prétonique, se vélarise et passe à [ʃ] (*l vélaire*)¹³ : le point d'articulation de [ʃ] se déplace vers l'arrière, vers la zone d'articulation de la voyelle [u] ([a] + [l] + consonne > [aʃ] + consonne). Ce [ʃ] se vocalise au XI^e et passe à [u] (*u diphtongal*) qui forme une diphtongue de coalescence avec la voyelle qui précède, d'où [au]. C'est le graphème *u* qui note, en concurrence avec la graphie conservatrice (ou rétrograde) *l*, la vocalisation de [ʃ] vélaire en position implosive et la formation de la diphtongue de coalescence¹⁴. À la date de rédaction de notre texte, *u* dans *aucun* est donc un élément du digramme *au* qui note la diphtongue [au].

En moyen français, la diphtongue de coalescence [au] évolue en [âo] par assimilation réciproque ([a] se vélarise au contact de [u] vélaire ; [u] s'ouvre au contact de [a], voyelle ouverte). Dès le MF, la diphtongue tend à se réduire à [o], ce qui n'est réalisé définitivement qu'au XVI^e siècle.

La graphie du FM *au* est rétrograde : dans *aucun*, le son [o] est transcrit par le digramme *au*, dont le graphème *u* est l'un des éléments¹⁵.

2.3 La lettre *u* intervient dans le digramme *ue* qui note [œ], résultat de la diphtongaison romane du [o] tonique libre

Le digramme *ue* constitue jusqu'à la fin du XIII^e siècle la graphie du son [œ] issu de la diphtongaison romane de [o] (au IV^e siècle)¹⁶ dont voici les étapes : [o] (allongement) > [úo] (différenciation d'aperture) > [úo] (assimilation d'aperture) > [úe] (différenciation de point d'articulation) > [úe] (assimilation de point d'articulation par antériorisation) > [úœ] (assimilation de mode d'articulation par labialisation) > [üœ] (vers 1200, bascule de l'accent) > [wœ] (monophthongaison) > [œ] (amuïssement de la semi-consonne).

Le phonème [œ], inconnu du latin, est donc noté par un digramme *ue* qui correspond à l'un des premiers stades de la diphtongue (c'est une graphie conservatrice)¹⁷. Dans notre texte, la lettre *u* est donc dans *puet* l'élément d'un digramme *ue* qui note le son [œ]¹⁸.

¹¹ Par contraste avec *u* seul qui marque [ü] palatal et avec le monogramme de l'AF *o*, ambigu car il peut aussi noter le son [o], ouvert ou fermé, ou encore [œ].

¹² Le digramme *ou* est la forme graphique quasi unique pour noter le son [u] en FM, avec *où*, *ou* (comme dans *goût*), *aoû* (comme dans *saoûl*), *oo* (comme dans *foot*).

¹³ On peut déterminer par chronologie relative la date de ce phénomène qui a lieu avant la fin du IV^e siècle (date de la sonorisation du [k] intervocalique).

¹⁴ On trouve aussi plus tard, en moyen français, une graphie *aul* (cf. les graphies *aucun*, *beauté*, *chault*, *cruauté*, *faulse*, *hault*, *saulver*, etc.) où le *l* est une lettre muette, superflue, qui a une fonction savante (rappeler le *l* latin).

¹⁵ Les graphies savantes du MF *al* ou *aul* (avec *l* superfétatoire) ne se sont pas conservées. Le digramme *al* devient inutilisable quand on commence à réemprunter au latin des mots comportant un [l] devant consonne, qui ne se vocalise pas (par exemple, *calme* date du XV^e siècle).

¹⁶ Les diphtongaisons de [ô] et [ó] aboutissent par des voies différentes au même résultat [œ]. Jusqu'à la fin du XIII^e siècle, la graphie de [œ] issu de [ô] est *ue* (cf. *buef*, *cuer*, *suert*, *il puet*, *il muert*) ; la graphie de [œ] issu de [ó] est *o* (notamment devant *-r* : *dolor*, *flor*) et *eu* (*neveu*, *preu*).

¹⁷ Le graphème *u* apparaît en AF dans un digramme pour noter le premier élément de la diphtongue [úe] avec la valeur phonique [u] ; cette valeur phonique change lorsque la diphtongue évolue ([ü], puis [w], puis amuïssement), mais la forme écrite n'enregistre pas cette évolution.

¹⁸ Mais il n'a plus d'autonomie, à la différence par exemple de *u* dans le digramme *ui* (par ex. *nuit*), qui note la semi-consonne [w], encore en FM.

Le français classique ne distingue pas dans la graphie les sons [œ] et [œ̃]¹⁹ ; le français moderne adopte pour les transcrire le seul digramme *eu* (*il peut, neuve, preuve*)²⁰.

Conclusion

La polyvalence en français moderne du graphème *u* est due à la nécessité de graphier des sons qui n'existaient pas en latin. Les scribes du Moyen Âge ont utilisé l'alphabet latin pour noter des phonèmes français, inconnus du latin (voyelles nasalisées, diverses voyelles orales issues de diphtongaisons spontanées ou de diphtongues de coalescence).

Ils ont continué d'utiliser des graphèmes dont la valeur phonique avait changé : ainsi, du latin au français médiéval, le graphème *u* a changé de valeur phonique ; en emploi autonome, alors qu'il représentait [u] en latin, il représente en français moderne la voyelle palatale [y]²¹.

Pour transcrire les sons nouveaux, il a également fallu créer de nouvelles combinaisons de graphèmes, ce qui explique en partie la complexité du système graphique français. Le graphème *u* subsiste en français moderne en combinaison, comme deuxième élément de plusieurs digrammes : *au* (produit de la vocalisation de [l] antéconsonantique), *eu* (produit de la diphtongaison de [ɔ] ou de [ɔ̃] toniques libres), *ou* (marquant la fermeture de [ɔ] en [u]), *un* (produit de la nasalisation de [y] en syllabe fermée).

3) Morphologie et syntaxe

a) Morphologie

Identifier et conjuguer les formes *puet* (l. 2), *crieve* (l. 4) et *pense* (l. 5). Conduire l'analyse des paradigmes de l'ancien français jusqu'au français moderne.

Remarques générales

Le traitement de cette question classique dans son objet comme dans sa formulation (voir par exemple les sessions 2022 et 2023) a été généralement décevant. En cause, une connaissance très approximative, voire inexistante, du système de l'indicatif présent médiéval, mais aussi un défaut de méthode. Il est impossible de répondre à une question de morphologie verbale clairement axée sur la diachronie sans expliciter le fonctionnement morphologique du système médiéval lui-même et sans rapporter à ce système les paradigmes des formes mentionnées dans le libellé. Il est donc attendu des candidats qu'ils proposent un plan mettant aussi bien en évidence les différents paramètres qui structurent les flexions médiévales que les principes d'évolution qui ont conduit aux flexions actuelles. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'étudier les formes une par une, mais de faire apparaître, en mobilisant les outils d'analyse adéquats (base, désinence, morphème, etc.) des points de divergence ou de convergence caractéristiques du système morphologique. Cela suppose de savoir regrouper les remarques lorsque c'est nécessaire. Par exemple, autant il était bienvenu de traiter successivement, s'agissant des radicaux, *penser* (une base), *crever* (deux bases) puis *pouvoir* (trois bases), autant

¹⁹ [œ̃] suivi d'une consonne articulée s'est ouvert en [œ] (loi de position) au XVI^e siècle.

²⁰ Ou, plus rarement, le digramme rétrograde *ue* (*orgueil, accueil*) ou encore *æ*, principalement quand « l'e dans l'o » est suivi de *u*, mais pas uniquement (*œuf, bœuf, mœurs, sœur, cœur, ou œil*).

²¹ Notons que *u* est aussi utilisé pour noter [w] devant voyelle (comme dans *nuit*).

dans l'analyse du système désinentiel il fallait regrouper *penser/crever* (verbes en -er) et les opposer à *poir*.

Proposition de corrigé

1. Identification des formes

Les formes verbales *puet*, *crieve* et *pense* sont les P3 des verbes *poir*, *crever* et *penser* conjugués au présent de l'indicatif, tiroir héréditaire.

2. Présentation et analyse des paradigmes médiévaux

Plusieurs paramètres combinés structurent la flexion des verbes au présent de l'indicatif :

- la structure accentuelle : pour *penser*, *crever* et *poir* comme pour l'écrasante majorité des verbes, elle est mixte, c'est-à-dire que l'accent frappe la base aux P1, P2, P3, P6 (formes « fortes ») et le morphème de personne aux P4 et P5 (formes « faibles ») ; seuls quatre verbes – *estre*, *dire*, *faire*, *traire*, du moins à l'origine du système – sont pourvus d'un accent fixe et ont un présent entièrement « fort » ;
- le nombre de base(s), variable d'un verbe à l'autre (de 1 à 4) : la répartition de l'accent peut n'avoir aucune incidence sur la forme de la base, constante dans tout le paradigme (*penser*), ou être à l'origine de bases différentes : deux pour *crever*, trois pour *poir* ;
- le système désinentiel : globalement, abstraction faite des désinences atypiques des verbes à accent fixe, il oppose au singulier les verbes dont l'infinitif est en -er et -ier aux autres. Les verbes *penser* et *crever* appartiennent à la première classe, *poir* à la deuxième.

			POOIR		
			Paradigme	Schéma	
P1	<i>Puis</i>	B3 + \emptyset			
P2	<i>puetz > pues</i>	B2 + -s			
P3	<i>Puet</i>	B2 + -t			
P4	<i>Poons</i>	B1 + -ons			
P5	<i>poez > poés</i>	B1 + -ez > -és			
P6	<i>Pueent</i>	B2 + -ent			

			PENSER			CREVER		
			Paradigme	Schéma				
P1	<i>pens</i>	B + \emptyset				P1	<i>crief</i>	B2 + \emptyset
P2	<i>penses</i>	B + -e- +s				P2	<i>crieves</i>	B2 + -e- +s
P3	<i>pense</i>	B + -e- + \emptyset				P3	<i>crieve</i>	B2 + -e- + \emptyset
P4	<i>pensons</i>	B + -ons				P4	<i>crevons</i>	B1 + -ons
P5	<i>pensez > pensés</i>	B + -ez > -és				P5	<i>crevez > crevés</i>	B1 + -ez > -és
P6	<i>pensent</i>	B + -ent				P6	<i>crievent</i>	B2 + -ent

2.1 Les radicaux

a) Verbe à une base : *penser* (< lat. *pēnsare*)

Ce verbe construit son indicatif présent sur une base unique *pens-*. Le radical latin *pens-*, accentué ou non, a connu une évolution identique (nasalisation) à toutes les personnes.

b) Verbe à deux bases : *crever* (< lat. *crēpare*)

Sa flexion présente une opposition entre une base B1 *crev-* aux personnes faibles (P4, P5) et une base B2 *criev-* aux personnes fortes (P1, P2, P3, P6). Cette alternance s'explique par une évolution différente de la voyelle radicale de *crēp-* :

- aux personnes faibles, la voyelle radicale [ɛ] issu du [ĕ] atone s'est affaiblie en [e], d'où [krev-] ;
- aux personnes fortes, sous l'accent et libre, [ɛ] a diphtongué spontanément en [ié] (diphtongaison romane, III^e s.), d'où [kryév-] au XIII^e s.

En P1, le morphème personnel étant zéro, la consonne finale de la base *criev-* est en finale absolue : dans cette position, [v] ne peut rester sonore et s'assourdit en [f] (= variante combinatoire), d'où *crief*.

c) Verbe à trois bases : *pooir* (< lat. **pōtere*)

Son paradigme comporte une B1 *po-* (P4, P5), une B2 *pue-* (P2, P3, P6), et une B3 *puis-* propre à la P1, selon la distribution attendue pour un verbe à trois bases. Elles sont issues d'évolutions divergentes :

- P4, P5 : initiale atone et libre, la voyelle radicale [ɔ] s'est progressivement fermée jusqu'à [u] ;
- P2, P3, P6 : libre et sous l'accent, [ɔ] s'est diphtongué spontanément en [úɔ] (IV^e s.), d'où [œ] au XIII^e s. ;
- P1 : contrairement aux autres personnes, le radical latin n'est pas *pot-* ; on suppose une première personne **[póssyo]* où la tonique a connu une diphtongaison conditionnée, d'où [pŵís]. Dans *puis*, le -s est donc la finale de la base.

2.2 Les désinences

Quel que soit le groupe verbal, les désinences des personnes du pluriel sont identiques (pour des raisons que nous n'expliquons pas ici). En revanche, celles du singulier permettent d'opposer les verbes du premier groupe aux autres.

a) *crever* et *penser*

Comme tous les verbes de la première classe, *crever* et *penser* comportent en P2 et P3, entre la base et la marque de personne, un morphème -e- [e] issu de l'affaiblissement du [a] de la désinence latine²². Ce morphème – qui peut apparaître aussi en P1 dès l'ancien français par analogie avec celui des P2-P3 – fonctionne comme un démarcateur de mode et de classe. Il apparaît en effet à l'indicatif présent pour les verbes en -er (sauf *aler*) et -ier ; aux P1, P2, P3 du subjonctif présent pour ceux en -ir, -oir, -re. En P3, le [t] hérité du latin s'est effacé derrière [e] vers le X^e s. : en ancien français commun, la marque de P3 est donc le morphème zéro.

b) *pooir*

L'absence de morphème -e- [e] au singulier est normale pour les verbes de sa classe : la voyelle désinentielle latine étant différente de [a], elle s'est amuïe. En P2 et P3, la finale de la base se trouve donc directement au contact des morphèmes personnels -s et -t hérités du latin, ce qui a entraîné des variantes combinatoires : la P2 présente originellement une affriquée [ts] (<

²² Ce -e- étant issu de l'affaiblissement du [a] latin, on peut supposer que le -e- de la P6 des verbes en -er /-ier (lat. *pensant* > AF *pensent*) a le même statut. Voir N. Andrieux et E. Baumgartner, *Systèmes morphologiques de l'ancien français*, Bordeaux, Sobodi, 1983, p. 64-70 et p. 90-92.

lat. *potes) notée -z, qui se simplifie en [s] au cours du XIII^e s., d'où *pues* ; en P3, il y a eu assimilation de la finale de radical au contact de [t] (< lat. *potet).

3. Évolution jusqu'au français moderne

FM	PENSER	CREVER	POUVOIR
P1	<i>je pense</i>	<i>je crève</i>	<i>je peux/ puis</i>
P2	<i>tu penses</i>	<i>tu crèves</i>	<i>tu peux</i>
P3	<i>il/elle pense</i>	<i>il/elle crève</i>	<i>il/elle peut</i>
P4	<i>nous pensons</i>	<i>nous crevons</i>	<i>nous pouvons</i>
P5	<i>vous pensez</i>	<i>vous crevez</i>	<i>vous pouvez</i>
P6	<i>ils/elles pensent</i>	<i>ils/elles crèvent</i>	<i>ils/elles peuvent</i>

3.1 Les radicaux

a) *penser*

La modification de la prononciation (dénasalisation partielle) n'a pas affecté la graphie.

b) *crever*

La prononciation médiévale de la B2 [kryév-] a laissé la place à [kRɛv-] (amuïssement de yod et loi de position) ; sur le plan graphique, le timbre ouvert de la voyelle tonique est marqué depuis 1740 par un accent grave. La B1 s'est maintenue sans modification graphique.

c) *pooir*

À la P1 est apparue une base [pœ] par analogie avec le vocalisme des P2, P3, P6. En français moderne, c'est elle qui est d'un emploi courant pour cette personne, mais elle n'a pas éliminé *puis* : la B3 originelle est notamment obligatoire dans les interrogatives directes (*puis-je... ?*). Par analogie avec le verbe *avoir*, un [v] s'est développé dans l'infinitif (*pooir* → *pouvoir*) ; il a été étendu aux P4, P5, P6 pour résoudre l'hiatus originel entre la base et le morphème de personne. Il s'ensuit qu'à la P6, [œ] s'est ouvert en [œ] devant [v] en vertu de la loi de position. Le paradigme moderne comporte donc 4 bases : *puis-* (P1), *peu-* (P1, P2, P3), *pouv-* (P4, P5), *peuv-* (P6).

3.2 Les désinences

a) Quelques changements notables

Pour les verbes en -er, il y eu généralisation à la P1 du morphème -e présent aux P2 et P3, ce qui explique les P1 modernes *crève* et *pense*.

Pour *pooir* devenu *pouvoir*, en P1 et P2, le -s hérité du latin est progressivement remplacé par -x, senti comme une variante de s derrière u ; ce -x, morphogramme commun aux P1 et P2 *peux*, est généralisé à partir du XVI^e s.

b) Stabilité du système désinentiel

Hormis les changements signalés ci-dessus, le système désinentiel reste stable malgré l'amuïssement progressif, sauf en cas de liaison devant initiale vocalique, des consonnes finales originelles [s] (P2, P4, P5) et [nt] (P6) à partir du XIII^e s. Sont maintenus comme morphogrammes le -s de P2 (*crever*, *penser*), le -x des P1-P2 et le -t de P3 (*pouvoir*) ; ce -t encore articulé à la pause jusqu'au XVI^e s. ne l'est aujourd'hui que devant voyelle. À la P4, l'allègement de nasalité intervenu au XVII^e s. a entraîné l'amuïssement de [n] sans que cela affecte la graphie de -ons. À

la P5, la désinence -ez s'est imposée comme morphogramme (fait de système) malgré la simplification de l'affriquée originelle. À la P6, -ent se maintient pour tous les verbes malgré l'amuïssement de la voyelle finale (xvii^e s.) et de [nt]. Pour les verbes du premier groupe, le morphème -e- se maintient au singulier même si tous les locuteurs de le prononcent pas.

b) Syntaxe

Étudier l'interrogation dans le texte.

Poser la question de l'interrogation revient à s'interroger sur deux fonctionnements différents, celui de l'interrogation directe, qu'elle soit ou non rhétorique, qui est un type de phrase (qui s'oppose au type déclaratif et au type jussif) et celui de l'interrogation indirecte, qui n'est pas un type de phrase autonome, car en dépendance d'une autre proposition (qui elle-même peut être déclarative, interrogative ou jussive). Les deux types se retrouvent dans l'extrait du *Bestiaire d'Amour* étudié. Deux autres aspects doivent retenir l'attention des candidats : celui de la portée de l'interrogation, avec l'opposition entre interrogation totale et partielle, et celui des marques et des outils explicites (communs aux deux types pour l'interrogation partielle). Du côté des marques orales et écrites, on peut évoquer l'intonation et la ponctuation. Mais elles sont hors du champ de l'analyse dans un texte écrit manuscrit, édité avec une ponctuation moderne.

L'introduction doit proposer une définition du champ à étudier (l'interrogation) et poser les notions/catégories utilisées dans le développement. On pouvait également signaler que le point d'interrogation placée à la fin des interrogatives directes est le fait de l'éditeur moderne du texte. Le point d'interrogation, qui est un des principaux signes mis en place dans les textes imprimés au xvi^e siècle, indique l'intonation particulière, caractéristique de ce type de phrase, habituellement montante, à la différence de la mélodie de la phrase déclarative, à deux versants, d'abord montante puis descendante, et de celle de la phrase injonctive, descendante. Dans le texte manuscrit, en l'absence de ponctuation systématique, l'ordre des mots et l'utilisation de morphèmes interrogatifs dans le cas de l'interrogation directe partielle sont les seules marques de l'interrogation.

Le corrigé classe les interrogatives rencontrées dans le passage selon la distinction traditionnelle entre de véritables interrogatives sur le plan énonciatif qui sont des phrases non dépendantes et des interrogatives indirectes selon la terminologie grammaticale classique, qui sont des subordonnées et à ce titre ne possèdent plus d'autonomie énonciative – elles appartiennent au type de la phrase dont elles dépendent. Pour chacune de ces deux grandes catégories, on distinguera les interrogatives totales et partielles, selon la portée de l'interrogation. Le cadre d'analyse, on le voit, est celui-là même de l'interrogation en français moderne. L'imprécision des connaissances grammaticales de base sur l'interrogation rencontrée dans certaines copies explique l'incapacité à construire un exposé pertinent et à développer des analyses montrant des permanences syntaxiques ou, au contraire, des spécificités de l'ancienne langue.

1. Les interrogations directes

Les interrogatives directes correspondent à l'acte de questionner ou d'interroger, qui est un acte de langage. Elles s'adressent en général à un interlocuteur qui est censé répondre, mais il y a des degrés qui vont de la question contraignante à la question en l'air, laissée sans réponse. Elles peuvent aussi s'adresser à soi-même. *Le Bestiaire d'Amour* se présente sous la forme d'un

écrit que le locuteur adresse à une dame, son *arriereban* (§5, l. 18), où il rassemble toutes ses forces rhétoriques pour la convaincre de répondre à son amour. Toutefois, dans le détail du développement, le dialogue cède le plus souvent la place à un monologue sur les natures animales qui lui permettent d'approfondir les natures de l'amour de l'homme et de la femme. Dans ce passage, le locuteur utilise l'interrogation comme un outil de progression didactique. Les deux types d'interrogation sont ici représentés, l'interrogation totale et l'interrogation partielle. Ce qui les distingue, c'est la portée de l'interrogation : globale ou particulière.

1.1 L'interrogation totale

L'interrogation totale porte sur l'ensemble de la phrase et appelle une réponse par *oui* ou *non*, qui équivaut à la reprise affirmative ou négative de la question. Cependant, le seul exemple du passage, *i a il point de recouvrer ?* (l. 1), présente une structure ambiguë : en effet, comme *point* est utilisé seul, deux lectures sont possibles. Soit *point* est un adverbe indéfini qui signifie « en quelque manière, tant soit peu » dans une phrase qui demeure affirmative (voir la traduction proposée dans ce rapport) ; soit *point* est négatif et vaut pour *ne... point* (mais sans *ne*) : « n'y a-t-il point de remède ». Les exemples sont fréquents en ancien français et encore en moyen français de cette utilisation de *point* seul dans l'interrogative directe, mais également indirecte. On pouvait attendre ici une justification de la traduction proposée, qu'elle soit affirmative ou négative.

L'ordre des mots était également à commenter : la séquence V initial suivi du sujet postposé est habituelle en ancien français quand le sujet est un pronom personnel. Elle existe encore en français moderne, où on parle d'inversion du sujet. Mais l'on sait bien en français moderne que l'interrogation peut être marquée par la seule intonation, sans autre marque : *tu viens ?* C'est également attesté en ancien français dans l'oral représenté. Mais ce n'est pas le cas ici, dans le texte didactique, où l'interrogation structure explicitement la progression de l'analyse. Du reste, il n'y a pas encore en ancien français de réticence à l'égard de l'inversion du sujet, dans la mesure où elle est de rigueur même dans la phrase déclarative dans les séquences XVS où X représente un élément plein autre que le sujet qui ouvre la proposition²³. C'est après la période médiévale que se développera l'usage de *est-ce que*, locution interrogative qui ouvre la phrase en permettant le maintien de l'ordre devenu canonique sujet-verbe.

1.2 L'interrogation partielle

Le passage présente également un exemple d'interrogation directe partielle : *Quel recouvrer i puet il avoir ?* (l. 2) La délimitation de la phrase était facilitée par la présence du point d'interrogation dans le texte édité. Ici, à la différence de l'interrogation directe totale, on note la présence d'un outil d'interrogation, le déterminant *quel* utilisé en ouverture de la phrase. L'ordre des mots présente en tête le groupe nominal complément *quel recouvrer*, puis vient le verbe suivi du sujet pronominal postposé. *Quel recouvrer* est complément de la séquence impersonnelle *i puet il avoir*, variante de *il y a*, c'est sur lui que porte l'interrogation. La syntaxe est proche du français moderne, comme le montre la traduction proposée : « Mais quel remède peut-il y avoir ? » La seule différence notable concerne la place du pronom adverbial *i* qui vient s'intercaler en ancien français entre le complément et le verbe, alors qu'en français moderne il est placé devant le verbe à l'infinitif.

²³ Nous renvoyons au rapport 2024 pour la question de l'ordre des constituants dans un texte d'ancien français.

2. Les interrogations indirectes

À la différence des interrogatives directes qui constituent un acte de langage autonome et qui sont indépendantes sur le plan syntaxique, les interrogatives indirectes ne constituent pas à proprement parler des interrogations. Ce sont des propositions dépendantes, souvent classées avec les subordonnées complétives, car elles s'enchaînent le plus souvent en complément du verbe. Sur le plan formel, on considère donc qu'elles transforment des phrases interrogatives en phrases dépendantes. Mais sur le plan sémantique, elles réfèrent moins à une interrogation qu'à un « savoir *en suspens* » que le locuteur ignore ou met hors de portée du destinataire. C'est la raison pour laquelle dans la liste des verbes pouvant se construire avec une interrogative indirecte, on trouve des verbes qui ne possèdent pas de sens interrogatif ou, inversement, certains verbes interrogatifs peuvent ne pas se construire avec une interrogative indirecte²⁴.

2.1 L'interrogation indirecte totale

L'extrait du *Bestiaire d'Amour* ne présentait pas d'exemple d'interrogative indirecte totale, du type [il m'a demandé] *si je venais*, qui implique une réponse par *oui* ou par *non*. On peut d'ailleurs toujours prolonger l'énoncé par *oui* ou *non* : *il m'a demandé si je venais, oui ou non*. L'outil est la conjonction *se* en ancien français (*si* en français moderne) : *Et ne vous esmerveilliés pas se j'ai la fame comparee a le nature dou leu* (§5, l. 29, p. 166). Dans cet exemple, on voit bien que le verbe introducteur n'a pas en soi un sens interrogatif. L'ordre des mots est celui de la déclarative, avec le verbe attendu en deuxième position, ici précédé du sujet pronominal.

2.2 Les interrogations indirectes partielles

Elles sont représentées par quatre exemples dans le passage :

- (1) [Je ne sai] **quels** li recouvriers est (l. 3)
- (2) [on ne set mie] **par quele medechine** [...] ele leur rent la vue (l. 6)
- (3) [...] ni **en quele maniere** ele leur rent la vue (l. 6)
- (4) [on ne puet savoir] **quele** li medechine est (l. 9)
- (5)

La plupart des copies, quand elles traitent la question, se contentent d'énumérer les différentes propositions en proposant parfois un rapide commentaire au fil du relevé, mais il est plus intéressant de regrouper les remarques que l'on peut faire sur les termes introducteurs, l'ordre des mots, ou encore la portée de l'interrogation. Ainsi, dans les exemples du passage :

- le verbe introducteur est le verbe *savoir* à la forme négative, impliquant une suspension du jugement de vérité ;
- l'outil d'interrogation partielle (en gras dans les exemples) est le pronom/adjectif *quel(e)* (< latin *qualis*, -e épique) : dans les exemples (1) et (4), il s'agit du pronom et dans les deux autres, (2) et (3), du déterminant d'un nom (*medechine*, *maniere*) ;
- l'interrogation porte sur l'attribut dans (1) et (4) et sur des circonstants, le moyen (2) et la manière (3) ;
- le syntagme interrogatif ouvre nécessairement la proposition interrogative indirecte dans la mesure où il sert également de subordonnant, puis vient le sujet, ce qui repousse le verbe en position finale en ancien français, ce qui n'est plus l'ordre actuel : on dirait *on ne peut savoir quel est le remède*. En français moderne, lorsque l'interrogation porte sur l'attribut, l'inversion du groupe nominal sujet est obligatoire. Le pronom *quel* est encore utilisé pour interroger sur

²⁴ Pour le français moderne, voir M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, *La grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1998, p. 499. Pour la période médiévale, voir C. Buridant, *Grammaire du français médiéval*, Strasbourg, ELiPhi, 2019, § 641, p. 1017.

l'identité comme dans ces exemples, mais il ne peut plus interroger sur la qualité comme en ancien français (par exemple *quel est ce remède* peut être compris comme une interrogation sur sa composition) : il est désormais remplacé par *ce que* pour un attribut, qu'il soit inanimé (*je ne sais ce qu'est ce remède*) ou animé (*je ne sais ce qu'il devient*).

En conclusion, on pouvait dresser un bilan des analyses, réfléchir à l'évolution des structures interrogatives ou encore s'interroger sur le rôle de ces tours assez répétitifs dans l'économie du discours didactique.

• PARTIE ÉTUDE GRAMMATICALE D'UN TEXTE DE LANGUE FRANÇAISE POSTÉRIEUR À 1500

Rapport présenté par : Pauline Bruley, Suzanne Duval, Antoine Gautier, Olivier Halévy, Jérôme Lecompte, Françoise Poulet, Agnès Rees, Stéphanie Smadja, Pierre-Yves Testenoire, Frédéric Torterat, Mathilde Vallespir, Roselyne de Villeneuve.

Coordination : Agnès Rees

Si, comme chaque année, les correcteurs ont eu le plaisir de lire quelques très bonnes copies, bien construites, pertinentes dans l'analyse et rédigées avec clarté, la session 2025 manifeste encore d'évidentes fragilités en grammaire chez les candidats à l'agrégation « spéciale docteurs ». La moyenne s'élève à 7,21/20 : elle est certes très proche de celle de la session précédente, mais elle reste largement améliorable. L'impréparation générale à cette épreuve – qui sanctionne pourtant l'acquisition de connaissances essentielles pour des futurs enseignants en lettres –, voire la méconnaissance de l'œuvre du XVI^e siècle dont était extrait le sujet cette année, *Les Angoisses douloureuses* d'Hélisenne de Crenne, constituent deux obstacles majeurs à la réussite. De nombreuses copies révèlent un malentendu profond sur les attendus de l'épreuve, mais aussi un défaut de connaissances grammaticales : ainsi, même la notion de « groupe prépositionnel », qu'on rencontre pourtant dès les classes du secondaire, n'était pas connue de tous les candidats.

Il faut rappeler avec insistance qu'un entraînement régulier en grammaire, associé à un travail assidu sur les œuvres, au programme – essentiel pour se familiariser avec des faits de langue et de style propres à chaque époque, à chaque auteur – et à la lecture attentive des rapports de jury des années précédentes, devraient permettre de surmonter aisément, et pourquoi pas brillamment, cette épreuve. Nous espérons que les conseils et les corrigés proposés dans la suite de ce rapport puissent y aider les futurs agrégatifs et agrégatives.

LEXICOLOGIE

Recommandations générales

L'introduction de cette question de synthèse était trop souvent absente, ou au moins très lacunaire : la notion de suffixation était rarement définie avec précision et aucun principe de classement n'était proposé. Plus généralement, ce sont les notions de morphologie lexicale de base qui ont paru manquer aux candidates et aux candidats. Avant de passer cette épreuve, de

solides révisions s'imposent qui pourront s'appuyer sur un manuel de lexicologie de référence, comme *l'Introduction à la lexicologie* d'Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet²⁵.

Pour ce qui concerne l'étude des occurrences, si un effort était généralement fait pour étudier la dérivation suffixale, les analyses s'en sont trop souvent tenues à la simple distinction du suffixe par rapport à la base du mot, sans que soient donnés le sens de ce suffixe et le sens du mot dans le texte en rapport avec la dérivation. Rappelons que le jury attend de la part des candidates et des candidats qu'ils soient capables de donner d'autres exemples de mots construits avec le même suffixe (ou un allomorphe), qu'ils puissent restituer la chaîne dérivationnelle du mot dans les cas où celui-ci est construit par dérivations successives et qu'ils associent avec pertinence analyses morphologiques et analyses sémantiques.

Proposition de corrigé

Toute dérivation produit une nouvelle unité lexicale. Avec la préfixation, la suffixation est l'un des modes d'engendrement du lexique par dérivation, c'est-à-dire par adjonction d'un affixe dérivationnel à une base lexicale, simple ou dérivée. Les affixes dérivationnels sont des morphèmes liés, porteurs d'une information de type sémantique. Lorsque l'affixe est placé après la base, on le nomme suffixe. Contrairement à la préfixation, souvent endocentrique, la suffixation peut donner lieu à un changement de classe grammaticale de l'unité lexicale suffixée (dérivation exocentrique). Tous les cas de suffixation du corpus relèvent d'une dérivation exocentrique.

Deux principes de classement sont possibles :

-selon la classe gram. de la base : adjectif / nom / verbe (fréquentement, impétuosité / mortel / imagination) ;

-selon la classe gram. du mot : adjectif / adverbe / nom commun (mortel / fréquemment / imagination, impétuosité) ;

En revanche, le corpus ne rendait pas pertinent un classement selon le fonctionnement exocentrique ou endocentrique du suffixe, tous les suffixes considérés étant exocentriques (adj. mortel < subst. mort ; adv. fréquemment < adj. f. fréquente ; subst. impétuosité < adj. impétueux ; subst. imagination < v. imaginer).

1. Le suffixe s'adjoit à une base verbale

Imagination (l. 15) :

En synchronie, « imagination » s'analyse comme un substantif féminin construit par double dérivation suffixale exocentrique sur la base nominale « image » puis sur la base verbale « imaginer », ce qui donne la chaîne dérivationnelle suivante : *image* < *imaginer* < *imagination*.

En synchronie du français moderne, la suffixation *-in(er)* (où *-er* n'est pas en lui-même un suffixe, mais la désinence de l'infinitif) se comprend toutefois comme formatrice de verbes marquant une opération, en l'occurrence la formation d'images mentales. Il faut distinguer ce suffixe de son homonyme qui forme des verbes fréquentatifs généralement familiers (*piétiner, trotter, patiner, boudiner...*). Un bonus était attribué pour l'étude du mot en diachronie, même

²⁵A. Lehmann et F. Martin-Berthet, *Introduction à la lexicologie*, Paris, Armand Colin, 2018.

si une telle approche n'est pas exigée au concours : le verbe est un emprunt au latin de l'époque impériale *imaginari* (« se figurer, s'imaginer »), lui-même dérivé du substantif *imago, imaginis*.

Le suffixe *-tion* est précédé d'un *-a-* comme dans tous les dérivés des verbes du premier groupe (*réclamation, revendication, sommation...*) ; ou bien on peut parler du suffixe *-ation*, suffixe allomorphe de *-tion* propre aux verbes du premier groupe (*vs -ition* pour les verbes du 2^e ou 3^e groupe : *finition < finir, perte < perdre*). Il s'adjoint à des bases verbales pour former des substantifs féminins exprimant l'action ou le résultat de l'action indiquée par le verbe.

De manière compositionnelle, *l'imagination* désigne une faculté de l'esprit permettant d'imaginer, c'est-à-dire de se représenter des images de ce qui n'est pas ou de ce qui n'est plus (*revivre en imagination*). Dans le contexte, « pensant en son imagination », le mot est noyau d'un groupe prépositionnel régime d'un verbe indiquant une autre faculté mentale, mais intellectuelle, dont il fait apparaître le biais cognitif ; le mari pense les événements à la lumière de son imagination – c'est une réalité fantasmée.

2. Le suffixe s'adjoint à une base nominale

Mortel (l. 8) :

Mortel est un adjectif dérivé par suffixation (suffixe *-el*) sur la base nominale *mort-* : « mortel ». Pour identifier cette base, on s'appuiera sur une mise en série de la lexie avec d'autres lexies suffixées par ce même morphème, telles que *charnel* (<base allomorphe *chair*) *industriel* (<industrie) ou *différentiel* (<différence). On constate que dans chacun de ces cas, l'adjectif est formé sur une base nominale. Cette mise en série prouve que la base de *mortel* est bien le nom *mort* et non le participe passé de *mourir*.

Dans tous les cas, *-el* est donc un suffixe qui permet de former un adjectif à partir d'une base nominale. L'adjectif ainsi formé fait partie de la catégorie des adjectifs *a priori* relationnels : il ne dénote pas une propriété à attribuer au nom mais il est morphologiquement lié à un nom qu'il met en relation avec le nom support.

On ajoutera une remarque sur le sens de l'adjectif. Il n'a en effet ni le sens « qui donne la mort » (comme dans « un poison mortel »), ni « destiné à disparaître » (opposé à *éternel*) mais signifie « relatif à la mort ».

« Propos mortel » désigne ainsi l'intention, le projet de mourir, de se donner la mort.

Étaient donc attendus ici :

-l'identification du morphème suffixal et la mise en relation avec d'autres lexies formées identiquement.

-le sens du suffixe et celui de l'expression ici (qui était lié au sens du suffixe).

3. Le suffixe s'adjoint à une base adjectivale

Impétuosité (l. 14) :

Substantif féminin singulier, complément de la préposition *par*, qui est tête d'un syntagme prépositionnel occupant la fonction d'ajout circonstanciel au verbe *lever*.

Impétuosité peut être analysé sous certaines conditions comme le résultat de deux suffixations.

C'est un mot construit formé par dérivation suffixale exocentrique (adjonction du suffixe *-ité*, signifiant « qualité de ce qui est X ») sur la base adjectivale *impétuos-*, allomorphe de l'adjectif *impétueux, -euse*. On peut préciser que l'allomorphie touche en réalité tant la base

que le suffixe, comme on l'observe dans *monstre* > *monstru-eux* > *monstru-os-ité*, où *monstru-* et *-os-* sont respectivement des allomorphes de *monstre* et *-eux*.

L'adjectif *impétueux* se laisse à son tour analyser de deux manières différentes : une première analyse, quoiqu'exacte d'un point de vue historique, ne doit pas être privilégiée dans l'exercice, dont la perspective est avant tout synchronique : *impétueux* est emprunté au latin *impetuosus*, *a, um*, ce qui en fait en synchronie un mot simple, non construit à l'époque française. Selon une seconde analyse, à retenir ici, *impétueux* est un mot complexe non construit qui combine une pseudo-base nominale (*impétu-*, sans signifié dans le lexique français) et le suffixe dérivationnel *-eux, euse* (suffixe transcatégoriel indiquant un rapport avec la base, ou une qualité relative à la base, généralement nominale, comme dans *peur-eux*).

Fréquemment (l. 10) :

Adverbe en *-ment*, ici modifieur du verbe à l'infinitif qui lui est postposé (*visiter*), *fréquemment* est un mot construit par dérivation suffixale exocentrique (*-ment*) sur la base adjectivale *fréquent(e)-* telle qu'elle apparaît dans des unités désadjectivales telles que *succincte-ment*, *verte-ment* ou *sourde-ment* (on relève par exemple, dans les *Angoisses Douloureuses*, « prétéritement » et « précédemment »). Pour s'en tenir ici à une perspective synchronique, on reconnaît le suffixe adverbial productif en *-ment*, dont l'ensemble constitue une classe à part entière au sens de la lexicologie. La concurrence, quant à elle, de « fréquemment » vis-à-vis de « fréquemment » est antérieure au texte d'Hélisenne de Crenne : c'est cet adverbe qui l'emportera dans l'usage. Ce phénomène est à distinguer de l'allomorphie (cf. gaîment / gaiement) et peut être lié à un phénomène d'attraction (cf. instamment, apparemment, décemment...).

Dans le texte d'Hélisenne de Crenne (« après ma mort, mon âme le pourra *fréquemment* visiter, parquoi la mort me serait félice et heureuse »), l'adverbe « fréquemment », qui équivaut ici à *fréquemment*, est incident à la périphrase verbale « le [...] visiter », les normes de montée du pronom clitique *le* ne correspondant plus aux usages qui nous sont contemporains (ici la cliticité remonte à l'avant du co-verbe – ou « semi-auxiliaire » – *pourra*). À proprement parler, il est question pour l'énonciatrice d'avoir la possibilité, dans la mort, de rendre visite régulièrement au défunt ami, autrement dit de manière assidue, pour ainsi dire à la faveur d'une fréquentation à nouveau quotidienne. La sélection de « fréquemment » peut correspondre à un choix esthétique, mais aussi à la remotivation sémantique d'une fréquentation entendue au sens de « côtoiement ».

GRAMMAIRE

Le sujet invitait les candidats à examiner la syntaxe externe des groupes prépositionnels (GP) du passage sélectionné. Toutes les remarques pertinentes sur la structure interne des groupes prépositionnels, les remarques sémantiques et morphologiques sur les prépositions, sans être attendues, étaient valorisées. Il convenait d'abord de définir le GP et d'en décrire les propriétés (notamment la construction, la transitivité de la préposition, le statut nominal de son régime). On attendait que la totalité des occurrences soient relevées et traitées, même si leur liste n'est pas attendue dans l'introduction. Ces analyses étaient à organiser selon un plan manifestant une réflexion grammaticale, en particulier sur le statut des GP (extraprédicatif/intraprédicatif) selon les tests habituels (suppression, substitution, déplacement) et il fallait remarquer les difficultés qui peuvent apparaître (traitement de « par tout », par exemple).

Éléments de définition

Le groupe prépositionnel – ou syntagme prépositionnel – est introduit par une préposition qui en est la tête²⁶. La préposition assure un dispositif de liaison entre un constituant antérieur et un constituant appelé régime ou complément de la préposition. Le régime de la préposition est toujours un syntagme nominal ou son équivalent paradigmatique, comme un infinitif en emploi nominal (*beau à voir*), ou une proposition subordonnée (*je m'attends à ce qu'il vienne*). La préposition constitue bien la tête du groupe syntaxique qu'elle forme avec son régime – ce que confirment les tests de substitution, de déplacement et d'effacement.

Du fait du statut nominal du régime de la préposition, le traitement du gérondif n'était pas attendu – la forme en *-ant* suivant la préposition *en* étant verbale. Cependant, la prise en compte de ces formes lorsqu'elle était bien justifiée a été valorisée.

La préposition fait partie des catégories de mots (ou parties du discours) invariables, au même titre que la conjonction, l'interjection et l'adverbe. Elle compte parmi les mots de relation en ce qu'elle sert à relier des termes à l'intérieur d'un syntagme, qu'il soit nominal, adjectival ou verbal. Contrairement à l'adverbe, la préposition est donc transitive.

D'un point de vue morphologique, l'on distingue les prépositions simples et les locutions prépositionnelles. Les premières sont, pour les plus courantes, issues du fonds héréditaire latin. C'était le cas de la majorité des prépositions du corpus d'étude : *de* (<*de*), *à* (<*ab* ou *ad*), *en* (<*in*), *pour* (<*pro*), *entre* (<*inter*). D'autres prépositions sont issues de conversions d'autres catégories : adverbe (*devant* attesté dans le corpus, *derrière*), adjectif (*sauf*, *plein*), participe passé (*vu*, *excepté*), participe présent (*durant*, *suivant*). L'étymologie de la préposition *selon* est obscure : composée de la préposition *sub* (« vers, tout proche »), d'abord « sous » et de *long* (du lat. *longum*, v. *long*), ou bien issue d'une forme primitive **seon*.

La seule locution prépositionnelle du corpus d'étude, *à cause de*, provient, quant à elle, d'un processus de lexicalisation. Notons que la préposition elle-même peut, par conversion ou par composition avec un autre morphème, changer de catégorie grammaticale. Ainsi, dans le texte, « par tout » (l. 1) est bien un adverbe, même si la préposition et le pronom *tout* ne sont pas soudés, comme ce sera le cas en français moderne. De même, « parce que » (l. 3) est une locution conjonctive avec soudure de *par* et *ce*.

D'un point de vue sémantique, certaines grammaires distinguent les prépositions « vides » ou « incolores » (*à*, *de*, *en*) qui indiquent des relations de dépendance entre deux constituants, et des prépositions « pleines », « colorées » ou « sémantiques » qui apportent une contribution sémantique relativement stable et identifiable (par ex. *avec*, *devant*, *sous*, *à cause de*) et qui régissent souvent des compléments circonstanciels. Entre les deux, les prépositions « mixtes » ou « blanchies » possèdent à la fois un sens concret (souvent spatial) et des usages plus abstraits (*par*, *entre*, *sur*...) ²⁷.

Après avoir analysé la structure interne des groupes prépositionnels du corpus, nous examinerons leur structure externe en distinguant les fonctions primaires et secondaires du groupe prépositionnel. En suivant la *Grammaire méthodique du français*, reprise par le rapport de l'agrégation externe de 2015, on peut en effet distinguer les fonctions primaires, « qui déterminent la structure fondamentale de la phrase » (sujet, compléments du verbe, compléments circonstanciels, complément locatif, etc.), et les fonctions secondaires,

²⁶ Pour des éléments de définition du groupe prépositionnel, cf. le rapport de l'agrégation externe de 2015, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009, p. 641-642, *Grande grammaire du français*, Arles, Actes Sud, 2021, p. 759-762, 781-819.

²⁷ Voir Jean Cervoni, *La Préposition : étude sémantique et pragmatique*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, 1991 ; Ludo Mélis, *La Préposition en français*, Paris, Ophrys, 2003.

« localisées à l'intérieur des éléments qui assurent les fonctions primaires » (épithète, complément du nom, etc.)²⁸.

I. Structure interne du groupe prépositionnel

L'analyse de la structure du groupe prépositionnel revient à classer les constituants régis par la préposition tête du groupe prépositionnel. La préposition étant transitive, elle régit un syntagme nominal ou ses équivalents paradigmatiques.

1. La préposition régit un groupe nominal minimal :

-sans déterminant : « de vie » (l. 7)

-avec déterminant indéfini : « de telle fureur » (l. 1), « en plusieurs et divers lieux » (l. 3) : dans ce dernier cas, la coordination de deux adjectifs indéfinis devant le nom montre un emploi de l'indéfini à la frontière du déterminant et de l'adjectif.

-avec déterminant défini, soit l'article défini, « de la mort » (l. 1 et l. 6), soit le déterminant possessif : « devant ma vue » (l. 4), « sous ma robe » (l. 5).

2. La préposition régit un groupe nominal expansé :

-« à cause de la triste appréhension de la mort » (l. 6-7) : le GN défini est expansé par un adjectif épithète antéposé et un groupe prépositionnel complément du nom.

-« selon mon affectueux désir » (l. 2-3) : le GN possessif est expansé par un adjectif épithète antéposé.

3. La préposition régit deux groupes nominaux coordonnés :

-« entre ma douloureuse âme et mes peureux esprits de vie » (l. 7) : les GN coordonnés, régis par la préposition, ont tous deux un déterminant possessif et sont expansés, pour le premier, par un adjectif épithète antéposé, et, pour le second, par un adjectif épithète antéposé et un groupe prépositionnel complément du nom.

4. La préposition régit un pronom personnel :

« en moi » (l. 6) : forme tonique (disjointe) du pronom personnel de P1.

5. La préposition régit une forme non personnelle du verbe :

-verbe à l'infinitif en fonction nominale avec son complément : « pour trouver moyen » (l. 1), « de me servir » (l. 2)

-verbe à l'infinitif intégré dans une périphrase verbale : « je commençai à trembler » (l. 6). La périphrase verbale a ici une valeur inchoative (le procès est envisagé au début de son déroulement). Dans ce cas, l'infinitif est en emploi verbal, et non nominal : le choix d'intégrer cette occurrence dans le corpus pouvait donc être discuté. L'infinitif porte le sémantisme verbal de la périphrase. Le groupe ne peut être pronominalisé par *y* (**y commencer*). En général, la périphrase est partiellement figée : à ne peut commuter qu'avec *de*. L'un comme l'autre s'analysent comme indice de l'infinitif et non comme préposition introduisant un GP :

²⁸ *Grammaire méthodique du français*, éd. cit., p. 210.

« commencer » se construit de manière transitive directe, comme le montre le test de commutation avec un COD nominal (« commencer un débat »). Ont été valorisées les copies qui discutaient de l'appartenance de « à trembler » aux GP, ou la catégorisation de « à » comme préposition.

-même remarque, comme nous l'avons précisé en introduction, pour la forme verbale en *-ant* : « en regardant » (l. 3), « en le cachant » (l. 5) ici complétée par un pronom COD, « en pensant marcher » (l. 8), formant ici une périphrase verbale. Le gérondif est formé de la préposition *en* + forme *-ant*. La préposition *en* se généralise au cours du XVIII^e siècle comme indice de la forme verbale du gérondif. Elle n'est ni systématique, ni exclusive à l'époque d'Hélisenne de Crenne : d'autres prépositions peuvent alors précéder les gérondifs. En ancien français, ils pouvaient être introduits par *à* (*à mon corps défendant*) ou *s'employer* sans préposition²⁹, ce qui est également souvent le cas en français classique. Aujourd'hui, *en* reste « la seule préposition susceptible de se construire avec une forme en *-ant* » et « ne peut se construire avec un infinitif³⁰ ».

Lorsqu'une discussion a été proposée sur l'appartenance des gérondifs à la catégorie des GP, cette démarche a été valorisée.

II. Structure externe du groupe prépositionnel

Le GP peut s'intégrer ou s'insérer dans la phrase à différents niveaux, selon qu'il se trouve appelé ou sélectionné par un constituant, ou qu'il exerce lui-même une fonction par rapport à la phrase. S'il peut être attribut ou fonctionner en tant que forme verbale, il a surtout des fonctions de complément, comme cela apparaît dans le corpus de l'extrait.

1. Le GP exerce une fonction primaire

Le corpus présente plusieurs GP compléments intégrés au groupe verbal. Intraprédicatifs, ils ne sont pas tous essentiels à la valence verbale.

a) Le GP est complément essentiel du verbe :

La préposition permet de rattacher un constituant au verbe lorsque celui-ci ne peut être directement complété, parce qu'il a déjà un COD ou parce qu'il refuse la transitivité directe. C'est le cas des COI.

Il est ainsi possible d'analyser *trouver moyen de la mort* comme une construction à verbe support régissant un COI (voir l'autre analyse possible en 2.a). Le nom *moyen* (avec l'article zéro) porte la prédication. La préposition est appelée par la construction verbale. Le GP *de la mort* est alors un complément essentiel, construit en transitivité indirecte. Les tests amènent à penser que *moyen* ne peut être considéré comme COD de *trouver* : *le trouver*, **trouver façon de*. On pourrait aussi avoir un infinitif avec la même construction à verbe support : *trouver moyen de mourir*. Si la séquence n'est donc pas complètement figée, ce qui incite à la lire comme une construction à verbe support, toutefois, l'emploi de *trouver* n'est pas subduit comme c'est le cas pour d'autres verbes supports (*avoir peur*, *faire le résumé de*, *faire du bruit*). À cet égard, notons que le *Dictionnaire de l'Académie* (version actuelle), à la notice « *moyen* », intègre cette combinaison parmi les locutions à connotation familière ou ironique.

b) Le GP est complément d'agent :

²⁹ Voir Sabine Lardon et Marie-Claire Thomine, *Grammaire du français de la Renaissance*, Paris, Classiques Garnier, 2009, p. 315.

³⁰ Pierre Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993, p. 435.

- « Moi, étant de telle fureur émue » (l. 1) : Doit-on considérer que « émue » est attribut du sujet « moi » par l'intermédiaire de la copule « étant », ou bien qu'il s'agit d'une voix passive (= je suis émue par une telle fureur) ? L'emploi verbal de « étant émue », le fait que le sujet passif soit affecté par le procès verbal et la possibilité de commuter la préposition *de* avec *par* nous permettent de trancher en faveur de la voix passive. La forme « étant émue » s'analyse alors comme un participe passif apposé au pronom « Moi », et le GP « de telle fureur » comme un complément d'agent.

c) Le GP est complément circonstanciel intraprédicatif :

Les prépositions têtes de groupes prépositionnels en position de CC ne sont pas, à la différence des prépositions introductrices des COI, imposées par le verbe et elles sont donc, le plus souvent, commutables.

Ce type de GP n'est alors pas appelé par la construction du verbe, il est accessoire, syntaxiquement supprimable et déplaçable dans la phrase. Tandis que le COI est pronominalisable, le CC peut être pronominalisé uniquement par des pronoms adverbiaux, peut être coordonné avec un autre CC, est introduit par une préposition ayant une valeur sémantique (temps, lieu, modalité...).

L'une des difficultés posées par le CC concerne l'identification de sa portée :

- il peut être intraprédicatif : dans ce cas, c'est un constituant du GV, qui participe à l'expression du rhème et se trouve sous la portée de la négation ;

- ou bien extraprédicatif et complément de phrase : le GP est mobile dans la phrase et la préposition, si on l'envisage comme outil de rection, subordonne un constituant à l'ensemble de la phrase, et non seulement à un terme précis de celle-ci.

- « pour trouver moyen » (l. 1) : CC intraprédicatif du verbe *chercher*, employé de manière absolue. La préposition *pour* montre que le CC a un sens final. Le CO de *chercher* semble avoir été déplacé dans le CC, ce qui montre bien que le CC exprime son point d'application : il est intraprédicatif = *cherchait par tout moyen de la mort*.

- « de me servir selon mon affectueux désir » (l. 2-3) : CC intraprédicatif du verbe *servir*, qui a un COD (« me »). *Selon* indique que le sens du CC est la manière.

- « regardant en plusieurs et divers lieux » (l. 3) : *regarder* est un verbe transitif direct (*regarder qq ou qqch*), mais il peut aussi être construit sans objet, avec un CC intraprédicatif de lieu incident au verbe, introduit par des prépositions de sens locatif comme *dans, sur, sous, en, vers, du côté de...*

- « se présenta et offrit devant ma vue un petit couteau » (l. 3-4) : le GP est un CC de lieu intraprédicatif au sein du GV. « Se » est mis en facteur commun de deux constructions pronominales neutres.

- « en le cachant sous ma robe » (l. 5) : *cache* se construit ici avec un COD pronominalisé (« le ») et un CC intraprédicatif de lieu introduit par *sous*. On peut supprimer le CC (« en le cachant »), mais on ne peut pas le déplacer hors du GV.

- « trembler à cause de la triste appréhension de la mort » (l. 6-7) est CC intraprédicatif de cause.

- « sentis en moi » (l. 6) est un CC intraprédicatif de lieu, de sens abstrait.

Ces compléments circonstanciels dépendent du verbe mais leur portée s'applique à l'ensemble de la prédication exprimée par le verbe et ses compléments essentiels s'il en a.

d) Cas particulier : la construction prépositionnelle est une forme non personnelle du verbe :

-Le gérondif :

Le gérondif a un double statut : a) verbal : c'est un mode non personnel et non temporel du verbe (comme l'infinitif et le participe) ; b) adverbial par sa fonction de complément circonstanciel. De ce fait, comme nous l'avons vu, il ne correspond pas à la définition du GP donnée en introduction.

De son statut verbal, il tire :

-son caractère prédicatif : il signifie un procès caractérisé par des valeurs (expression de l'aspect tensif ou extensif, souvent concomitance au procès exprimé par le verbe recteur dont il subit l'attraction temporelle).

-son schéma actanciel : capacité de rection verbale.

De son statut de circonstant adverbial il tire sa valeur sémantique : manière, moyen, cause... :

- « en regardant » (l. 3) : la valeur circonstancielle du gérondif est à la fois le temps (concomitance avec le procès de la principale) et la cause : *comme je regardais / alors que je regardais / parce que je regardais* : on remarque que le principe d'appariement entre le gérondif et le sujet du verbe conjugué dans la principale (« se présenta et offrit [...] un petit couteau ») ne prévaut pas ici, phénomène typique de la langue de la Renaissance.

- « en le cachant » (l. 5) est CC intrapredicatif de manière de *pris*.

- « en pensant marcher » (l. 6) est CC extrapredicatif temporel de phrase (temps, opposition). *Penser*, dans cet emploi où il est suivi de l'infinitif qui se rapporte au même actant que lui, se charge « de valeurs volitives ou désidératives » et exprime « une modalité de l'action³¹ ». Il se revêt donc aussi d'un sens d'opposition, en contexte.

-La périphrase verbale :

« je commençai à trembler » (l. 6) : cette occurrence a été discutée dans la première partie : on pouvait l'exclure du corpus des GP, ou du moins la discuter (voir *supra*).

2. Le GP exerce une fonction secondaire.

a) Le GP est complément du nom :

La préposition subordonne un régime nominal à un nom ou à un pronom (ou à un infinitif en emploi nominal). Elle règle un problème intra-syntagmatique (un nom ne peut compléter directement un autre nom sans le truchement d'une préposition). Le nom restreint l'extensité du nom de la même façon que l'adjectif relationnel. Ainsi le GP complément du nom participe-t-il à la « détermination nominale³²».

- « trouver moyen de la mort » (l. 1), au cas où l'on analyse *trouver moyen de la mort* comme une construction transitive avec un COD, au sein duquel le GP *de la mort* complète le nom *moyen*.

- « la triste appréhension de la mort » (l. 7) : le complément du nom indique ici l'objet de cette appréhension.

- « un grand débat entre ma douloureuse âme et mes peureux esprits de vie » (l. 7) : la préposition *entre*, qui suppose plusieurs actants, est appelée par le sens du nom *débat*, « discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné » (TLFi).

- « esprits de vie » (l. 7) : l'absence de déterminant s'explique par l'emploi de *vie* au sein d'un GP où le nom est en emploi intensionnel et qui donne lieu à une expression figée.

³¹ P. Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, éd. cit., p. 263.

³² On peut se reporter au rapport de l'agrégation externe de 2015 : « Le complément du nom participe de la détermination nominale *lato sensu* au sens où il restreint l'extension du nom-noyau (il relève des déterminants "qualifiants" dans la terminologie de M. Wilmet) ».

b) Le GP est complément de l'adjectif :

- « diligente de me servir » (l. 2) : le complément de l'adjectif est accessoire.

COMMENTAIRE STYLISTIQUE

Remarques d'ensemble

Quelques excellentes copies se distinguent cette année, avec notamment des commentaires pertinents sur le « style piteux » ou encore l'énonciation. Cependant, dans l'ensemble, l'œuvre, visiblement peu connue des candidats, a donné lieu à des interprétations souvent erronées. Les explications stylistiques n'ont recueilli cette année que peu de points, pour plusieurs raisons : leur caractère tronqué, faute de temps ou de connaissances, la brièveté des analyses quand le plan était complet, le manque d'exemples pour préciser le propos. Pourtant, c'est un exercice noté sur 8. Il convient de garder du temps de préparation et de rédaction le jour même, de s'entraîner au cours de l'année à la méthode spécifique à la stylistique (trop de copies dérivait vers le commentaire composé ou l'analyse linéaire), d'apprendre et de maîtriser un certain nombre de notions nécessaires à l'analyse stylistique, de ne faire d'impasse sur aucune œuvre au programme.

Le plan doit être écrit sur la copie (titres et sous-titres) de façon claire et rigoureuse, avec des entrées techniques précises. Beaucoup de titres ou de sous-titres restaient confus : il faut rechercher la concision et la clarté.

Enfin, le jury souhaiterait attirer l'attention sur le niveau de langue, souvent beaucoup trop faible pour le concours de l'agrégation. De nombreuses fautes d'orthographe rendaient difficile la lecture d'un certain nombre de copies, dont la syntaxe n'était pas toujours correcte.

Remarques préalables sur l'établissement du texte

La mise en page et la ponctuation sont modernisées par l'éditeur. Les deux points du texte original ont presque tous été remplacés par des points ou des virgules. Il fallait donc être conscient que tout commentaire sur les bornes phrastiques portait sur la retranscription du texte d'Hélisenne et non sur l'original. On pouvait en revanche observer et commenter d'autres faits syntaxiques également attestés dans le texte original, comme la présence massive de la coordination.

Introduction

La première partie des *Angoisses douloureuses* est constituée de deux grands mouvements narratifs poussant chacun l'aliénation des personnages jusqu'à une crise furieuse où Hélisenne cherche à se donner la mort : les chapitres II à XII puis, après le dialogue avec le religieux, les chapitres XVI à XXII, où Hélisenne est également menacée de mort par son mari. Extrait du chapitre XII, le passage étudié est une partie de la scène romanesque représentant la première grande crise furieuse. Il développe le motif de la tentative de suicide.

Le passage est inspiré du modèle tragique sénèque de la *dolor-furor-nefas* identifié par Florence Dupont³³ : les mots « furieux » et « fureur » sont d'ailleurs mentionnés à plusieurs

³³ F. Dupont, *Les Monstres de Sénèque. Pour une dramaturgie de la tragédie romaine*, Paris, Belin, « L'Antiquité au présent », 1995, ch. IV.

reprises. Cependant, l'écriture n'est pas théâtralisée au discours direct comme dans d'autres passages du roman, notamment dans l'invocation évoquée à la l. 2 de notre passage et qui précède immédiatement l'extrait, mais conduite sous une forme narrative. Dououreux et difficile à mener, comme l'annonce la fin du chapitre précédent (p. 71), le récit est un exemple du « style piteux » identifié par Christine de Buzon³⁴. Le dédoublement énonciatif entre *je* narré et *je* narrateur est cependant l'occasion pour Hélienne de Crenne – l'autrice – de déployer simultanément plusieurs stratégies d'écriture. Si elle lâche la bride à une écriture furieuse plus effrayante que pathétique condamnant les ravages de la passion, elle construit également le personnage comme victime pathétique de l'aliénation amoureuse et cherche en même temps à susciter l'admiration pour sa mise en récit, même si le style est moins savant que dans d'autres passages.

Nous verrons comment l'écriture narrative de cette scène de *furor* mêle à une disqualification du personnage d'Hélienne une représentation pathétique de son intériorité. Ce mélange aboutit à une valorisation de la plume savante et courageuse maniée par Hélienne en tant que narratrice et autrice.

I. Une scène romanesque furieuse

1. Une séquence narrative rétrospective à la P1.

Le système du passé propre au *je* narré se mêle au système du présent propre aux modalisations épistémiques du *je* narrateur : « je crois que... » (l. 2 et l. 18). Si celles-ci modalisent l'intervention d'instances composites à l'existence incertaine (« furie infernale », « permission divine »), elles marquent aussi l'écart entre *je* narré et *je* narrateur : la narratrice se détache du personnage furieux qu'elle a été. Au moins deux autres passages peuvent être rattachés au point de vue de la narratrice : la parenthèse de la l. 11, explication *a posteriori* de la mise à distance du sentiment de peur, et la fin de l'extrait, où la tentative d'Hélienne est qualifiée de « chose si horrible et épouvantable » (l. 20) : la caractérisation adjectivale relève d'une modalisation appréciative qui exprime vraisemblablement le point de vue de la « jeune demoiselle », auquel se superpose peut-être celui de la narratrice.

2. Une coordination « frénétique »³⁵.

Même si la ponctuation est due à l'éditeur moderne, on peut noter que nombre de phrases sont coordonnées par « Mais » ou par « Et ». Tandis que « Mais » a tendance à coordonner les grandes étapes du schéma narratif, « Et » permet d'enchaîner les actions, l'adverbe « incontinent » venant parfois renforcer cette logique accumulative (« Et, lorsque je fus saisie, incontinent... »). La conjonction « mais » marque les différentes étapes du récit (la situation finale ne figure pas dans l'extrait) :

Situation initiale : désir de mort	Phrase 1 (à l'imparfait)
------------------------------------	--------------------------

³⁴ Hélienne de Crenne, *Les Angoysses douloureuses qui procedent d'amours*, éd. critique établie, présentée et annotée par Christine de Buzon, Paris, Champion, 1997, p. 271-272.

³⁵ Terme emprunté à J. Lecoq, « La « narration frénétique » dans les *Œuvres* d'Hélienne de Crenne. Écriture paroxystique et dynamique du « roman sentimental » », in *Narrations fabuleuses. Mélanges en l'honneur de Mireille Huchon*, dir. I. Garnier, C. La Charité et al., Paris, Classiques Garnier, 2022, p. 613-637

Élément déclencheur : découverte du couteau	Phrases 2-3. Mais... Et...
Péripéties : débat intérieur, décision mais opposition du mari	Phrases 4-6. Mais... Et... Et...
Dénouement : passage à l'acte empêché dans la garde-robe	Phrases 7-8. Mais... Car...

La valeur sémantique des « mais » est très variable. L'usage de la conjonction semble surtout manifester la volonté de représenter la progression narrative sous la forme d'une opposition. Les connecteurs expriment ainsi alternativement une relation d'opposition (« mais » : obstacles à la volonté d'Hélisenne) et de cause/conséquence (« donc », « car »), accusant l'inefficacité du je dans la succession des actions représentées.

À l'intérieur des phrases, le recours massif aux participes présents apposés et aux relatives enchaîne les actions, selon un principe d'imbrication bien mis en évidence par A. Lorian³⁶. Ainsi, la dernière phrase de l'extrait (« Car la jeune demoiselle... m'ôter le couteau », l. 19-21) enchâsse une proposition subordonnée relative adjectivale déterminative (avec une nuance explicative) : « qui était en la chambre », et une proposition subordonnée relative adjectivale explicative apposée à « la jeune demoiselle [...] en la chambre » : « laquelle voyant la chose [...] m'ôter le couteau » ; cette relative encadre elle-même un participe présent apposé (« voyant la chose... épouvantable ») et une proposition concessive (« qu'elle ne s'écriât hautement »). La construction de la phrase met ainsi en évidence une chaîne de relations logiques empêchant la réalisation de la pulsion de mort.

3. Une antithèse structurante vie / mort.

La progression narrative s'accompagne d'une antithèse structurante opposant la vie et la mort. Des modalités affectives globalement positives sont associées à la mort : « affectueux désir [de mort] », l. 3 (affectueux signifiant « plein d'affect », « passionné »), « triste appréhension de la mort », l. 6 (où « appréhension » est à comprendre comme « perception, saisie »), « plus ardents désirs à la mort » (l. 12), « la mort me serait félice et heureuse » (l. 11). À l'inverse, des modalités affectives négatives sont associées à la vie : « douloureuse âme », « peureux esprits de vie » (l. 6-7), « froide peur ». La construction respective des champs lexicaux de la vie et de la mort se fonde sur l'association de termes qui pourraient également être employés pour l'autre champ lexical : le « désir » n'est pas ici élan de vie mais aspiration à la mort. À travers les répétitions, parfois sous forme dérivative, se construisent à la fois un débat pathétique et un système de valeurs déréglé et mortifère : « vie » (l. 7), « vivante » (l.9) ; « mort » (l. 1, 6, 10, 12), « propos mortel » (l. 8).

L'extrait étudié contribue ainsi à dresser le portrait d'une Hélisenne « furieuse », emportée par une passion qui confine au désir de mort, et qui empêche le je d'être véritablement sujet de l'action.

II. Voix passive, instances mythologiques sujets, discours indirect : une victimisation pathétique ?

³⁶ A. Lorian, *Tendances stylistiques dans la prose narrative française au XVIe siècle*, Paris, Klincksieck, 1973.

1. Un je rarement pleinement sujet : un emploi massif de la voix passive.

Les constructions passives, nombreuses dans notre extrait, constituent l'un des moyens d'expressions les plus remarquables de cette impuissance du *je*. Ainsi, le groupe participial détaché « étant de telle fureur émue » (l. 1) peut se lire dès la première phrase comme une construction passive, tout comme « je fus saisie » (l. 5), « je fus enflammée de plus ardents désirs à la mort » (l. 12), « la grande fureur dont j'étais oppressée » (l. 15), « par permission divine je fus préservée et gardée » (l. 18-19). Le *je* subit l'action. Ce sont les émotions, les circonstances ou des instances extérieures qui sont les véritables forces agissantes. La proposition « Lorsque je fus saisie » est particulièrement frappante : alors qu'Hélisenne vient de se saisir du couteau, c'est elle qui est saisie par la passion. Cette représentation déresponsabilise Hélisenne personnage et la présente bien davantage comme une victime de l'aliénation amoureuse que comme une personne coupable d'infidélité.

Le *je* n'est que rarement le sujet actif du procès, sinon dans des propositions subordonnées, notamment dans les relatives : « quelque furie infernale [...] offrit devant ma vue un petit couteau, lequel je pris » (l. 4). Le *je* est aussi souvent présent comme support de l'expérience ou lieu psychologique des émotions qui l'assaillent : « je commençai à trembler à cause de la triste appréhension de la mort », l. 5-6 ; « je tombais et sentais en moi un grand débat... », l. 7 ; « me levai par grande fureur et impétuosité », l. 14. Plus que le *je*, ce sont des instances mythologiques qui sont sujets pleins de verbes dont le *je* est complément d'objet direct. Le débat intérieur qui anime le personnage prend la forme d'une psychomachie où les pulsions de vie du *je* sont systématiquement contrées par une instance fictive : « quelque furie infernale [...] se montra diligente de me servir » (l. 2), « la cruelle Mégère [...] chassa de moi la froide peur... » (l. 12). On notera la présence d'une périphrase factitive : « [la cruelle Mégère] me faisant remémorer » (l. 8) ou d'infinifits dont le *je* est contrôleur mais qui dépendent eux-mêmes de verbes régis par une autre instance : « me persuadait de suivre... » l. 12, « la grande fureur [...] me contraignait aller... » (l. 16) : toute action du *je* apparaît ainsi comme mue par les passions.

2. Entre parole rapportée et « monologue rapporté » (D. Cohn)³⁷.

L'apogée de ce transfert de responsabilité apparaît dans le propos attribué à Mégère par les différentes formes de discours rapporté. La représentation de la vie intérieure passe d'abord par le psycho-récit (« je commençai à trembler à cause de la triste appréhension de la mort », l. 5-6) relayé par un discours narrativisé de transition : « la cruelle Mégère me persuadait de suivre le propos mortel » puis par du discours indirect, introduit canoniquement sous la forme d'une proposition subordonnée conjonctive complément de la périphrase factitive « me faisant remémorer » (l. 8-10) : « que, moi vivante, ne pourrais plus voir mon ami, parce que mes amours étaient trop publiées [...] pourquoi la mort me serait félice et heureuse » (l.8-10). Si le discours indirect laisse une part d'initiative au *je*, il est bien assumé par Mégère : c'est en tout cas bien elle qui « chass[e] » la peur de mort.

Or, on peut noter que si les verbes sont bien à l'imparfait (« étaient ») ou au conditionnel (« pourrais », « serait ») conformément à la concordance des temps, l'un d'entre eux est au futur : « mon âme le pourra fréquemment visiter ». Passe-t-on fugacement à du discours direct libre ? La présence du déterminant possessif de P1, indice de discours indirect (« mon âme ») plutôt que « ton âme » rend difficile l'identification d'un discours direct libre produit par

³⁷ Dorrit Cohn, *La Transparence intérieure : modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, traduit de l'anglais par Alain Bony, Paris, Le Seuil, « Poétique », 1981.

Mégère. Cette discordance entre la non-transposition du verbe à l'imparfait, comme le voudrait le discours indirect, et la transposition du déterminant possessif n'en induit pas moins une forte perturbation énonciative et une étonnante hybridation des points de vue. On peut aussi faire l'hypothèse d'un fragment de discours attribuable à Hélienne, qui viendrait à son tour relayer le discours indirect de Mégère, traduisant au plus haut point l'aliénation du personnage. On notera à ce titre la motivation psychologique entre parenthèses – bien attestées dans le texte original –, associée à l'action de Mégère : « (pour la future espérance de la vue du mien ami) » (l. 11). Le fait que même les émotions soient les conséquences d'une intervention extérieure montre bien que le je est complètement aliéné.

Les constructions verbales et l'enchâssement complexe des paroles rapportées favorisent ainsi, dans cette scène fortement dramatisée, l'expressivité du propos, en même temps qu'ils contribuent à mettre en valeur la prose savante d'Hélienne autrice.

III. De la prose humaniste à la prose illustre

1. Un emploi massif de la polynomie

La polynomie est souvent employée avec un emprunt savant : « subtilement et occultement », « publiées et vulgarisées », « félice et heureuse », « fureur et impétuosité ». Avec les emplois étymologiques, ces binômes constituent un marqueur de l'écriture savante, même si le passage est moins artificiel que d'autres. Comme l'a montré A. Lorian, ils investissent tout particulièrement le style d'Hélienne autrice. Les binômes parasynonymiques participent de l'intensification du propos, par les effets de répétition sémantique qu'ils induisent, éventuellement couplés à une gradation (« fureur et impétuosité », l. 14). Ils relèvent aussi de l'amplification, en ce qu'ils favorisent une esthétique de la variété et de la variation mise en valeur par le rythme binaire, parfois souligné par un écho sonore (homéoptote) : « subtilement et occultement » (l. 4).

Associée à la syntaxe de l'imbrication étudiée en 1.2, la polynomie peut ainsi contribuer à la construction de phrases amples et cadencées, propres à cette prose illustre pratiquée par Hélienne de Crenne, soulignant éventuellement des effets de symétrie. Ainsi, la longue phrase des l. 8-11 (« Mais la cruelle Mégère... felice et heureuse ») déploie deux propositions parallèles introduites par « mais » et augmentées l'une par une proposition subordonnée circonstancielle causale introduite par « parce que », l'autre par une proposition juxtaposée à valeur consécutive, introduite par « parquoi ». À la fin de chaque proposition, la présence d'un binôme parasynonymique en construction attributive (« publiées et vulgarisées », « félice et heureuse ») souligne la construction symétrique de la phrase. Celle-ci rend plus intense l'expression du conflit intérieur (choix entre une vie de souffrance et une mort présentée comme heureuse), tout en faisant valoir le travail de la prose.

2. Figures de style et style piteux.

Les figures de style constituent un autre moyen d'enrichissement de la prose : elles contribuent fortement au « style piteux » qui caractérise, selon Christine de Buzon, les *Angoisses douloureuses*. Par exemple, l'antithèse entre vie et mort (voir l.2) par laquelle Mégère « persuade » le je constitue une preuve pathétique : « **moi vivante**, ne *pourrais plus* voir mon ami / mais **après ma mort**, mon âme *le pourra fréquemment visiter* ». L'antithèse est d'autant plus frappante qu'elle est associée à la transposition énonciative, par laquelle le je assume un discours de persuasion qui lui est adressé... par une instance qu'elle invente peut-être. On

pourrait ici convoquer les notions d'autodialogisme et d'hétérodialogisme théorisées par Alain Rabatel³⁸: la première désigne un dialogue intérieur entre les divers points de vue ou les diverses positions d'un même énonciateur (les « autres de soi »), alors que la deuxième implique un dialogue intérieur avec d'autres instances énonciatives (les « autres que soi »). Dans notre extrait, la figuration de « l'autre de soi » par la mise en scène d'un « autre que soi » rend d'autant plus spectaculaire l'expression du conflit intérieur.

Les figures d'opposition sont renforcées par l'aptitude d'autres figures à imager le discours. On peut ainsi noter la périphrase « trouver moyen de la mort », d'autant plus frappante qu'elle constitue la clausule de la phrase. La métaphore « pourquoi je fus enflambée des plus ardents désirs de la mort » agit plus puissamment encore sur l'imagination du lecteur. Bien qu'elle puisse sembler convenue, elle remotive le sens littéral de « ardent » et construit une image forte en fin de phrase, en substituant Thanatos à Eros. Une autre métaphore mérite enfin d'être commentée : « Et combien que ma face fût peinte de pâle couleur ». Le participe adjectivé « peinte » a non seulement un effet hyperbolique mais peut-être aussi un sens théâtral si on pense que les comédiens se poudraient le visage. Associée à l'allitération en [p] elle-même renforcée par l'antéposition de l'adjectif « pâle », elle construit un ton artificiel et pathétique. On peut également rattacher toutes les expressions du haut degré au style piteux, comme par exemple « chose si horrible et épouvantable » (l. 20). La dimension fortement romanesque de cet extrait est confirmée par l'édition de Christine de Buzon, qui signale que ces passages proviennent d'un fragment de la *Flammette* de Boccace³⁹.

3. Une phraséologie romanesque et tragique.

Si ce passage s'inscrit incontestablement dans la tradition romanesque, il présente une phraséologie qui relève autant de la tragédie que du roman. La proposition « ainsi que je voulais transpercer ce cœur amoureux avec le glaive » (l. 18) reprend des stylèmes tragiques et romanesques. D'une part, « glaive » reprend anaphoriquement le « petit couteau » mentionné au début du passage (l.4), en l'inscrivant dans un univers antique et tragique. D'autre part, « transpercer ce cœur amoureux » renvoie à la phraséologie tragique par son verbe hyperbolique et sa désignation déictique théâtrale. Au-delà de la tonalité pathétique et furieuse, Hélienne entend montrer sa maîtrise de l'écriture humaniste et convertir sa faiblesse amoureuse en force artistique suscitant l'admiration.

Conclusion

Cet extrait des *Angoisses douloureuses...* d'Hélienne de Crenne constitue ainsi l'un des sommets du discours furieux dans le roman, qui contribue à caractériser Hélienne personnage comme un être dérégulé par la passion amoureuse, et qui laisse entrevoir le potentiel tragique du récit, mis en évidence par le regard rétrospectif d'Hélienne narratrice. Le jeu de la passivation et des discours rapportés traduit, avec un art consommé de la mise en scène, le conflit intérieur qui anime le personnage d'Hélienne, déchirée entre la tentation furieuse incarnée par la figure de Mégère, et la voix de la raison. Le lecteur assiste ainsi au moment où la protagoniste glisse inéluctablement vers la soumission complète et délirante de tout son être à la passion qui la domine. Au moment même où il présente un personnage en proie au plus haut degré d'aliénation, l'extrait permet ainsi de déployer, par les ressources de la prose narrative et plus particulièrement du « style piteux », la maîtrise stylistique et la force expressive de l'écriture d'Hélienne de Crenne.

³⁸ Voir Alain Rabatel, « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », *TRANEL, Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n° 56, 2012, p. 23-42, en particulier p. 30, n.7.

³⁹ Hélienne de Crenne, *Les Angoisses douloureuses...*, éd. citée, p. 143, n. 104-107.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

ÉPREUVES ORALES

LEÇON

Rapport présenté par Kishore Christophe Annoussamy, avec la contribution de Hélène Biu, Magali Brunel, Olivier Combault, Glen Grainger, Agathe Mezzadri-Guedj et Stéphane Partiot.

Le jury a entendu cette année vingt leçons, dont les notes s'échelonnent entre 04 et 18. La moyenne de l'épreuve est de 9,58, en légère baisse par rapport à la session précédente, celle des admis étant quant à elle de 11,30. Pour rappel, la leçon porte sur les œuvres d'auteurs de langue française inscrites au programme, du moyen âge au vingtième siècle. La durée de préparation est de six heures, qu'il convient d'organiser de la manière la plus méthodique possible, en consacrant un temps significatif à l'analyse et à la problématisation du sujet, avant l'élaboration de la stratégie argumentative et du développement en lui-même. La durée de l'épreuve est d'une heure environ : quarante minutes d'exposé au maximum, suivies d'un entretien qui n'excède pas vingt minutes.

Il s'agit pour la candidate ou le candidat de proposer un exposé problématisé et structuré, progressif et illustré d'exemples précis tirés de l'œuvre ou des œuvres qui lui auront été proposées (dans le cas d'un groupement de textes, comme pour Corneille et Koltès cette année), à partir d'un sujet qui peut adopter des formes différentes : un thème ou une notion, comme pour la majorité des sujets proposés cette année (douze sur vingt), deux ou trois thèmes ou notions articulés (« Mère(s) et enfants dans le *Bestiaire d'amour* et *La Critique du Bestiaire* », « Doubles, duels et duos dans *Le menteur* », par exemple), un verbe à l'infinitif, une citation extraite de l'œuvre, une question, ou une « étude littéraire », épreuve spécifique dont le rapport 2024 sur la leçon a proposé une méthodologie circonstanciée, et sur laquelle nous ne reviendrons donc que très ponctuellement ici.

La leçon est affectée d'un coefficient 5, le plus important des trois épreuves orales. Il est donc impératif que les candidates et les candidats s'y préparent avec la plus grande attention : le présent rapport en rappellera les principes méthodologiques et les objectifs, en complément des rapports précédents, dont la lecture est bien évidemment requise. L'analyse et la problématisation du sujet en sont des étapes essentielles, qui déterminent en grande partie la réussite de l'épreuve : il faut donc leur accorder le plus grand soin, tout autant que le développement en lui-même, et le caractère oratoire de l'épreuve. C'est sur ces différents éléments de la leçon que nous insisterons ici, avant de proposer une liste commentée des différents sujets proposés cette année.

Analyse et problématisation du sujet

Le premier travail est d'analyser le ou les termes précis du sujet. Les candidates et les candidats disposent d'un certain nombre d'outils pour les orienter dans cette phase primordiale de l'épreuve : des dictionnaires de langue française, de la Bible ou de la mythologie sont disponibles en salle de préparation, dont il convient de faire le meilleur usage afin d'éclairer les significations de telle ou telle notion, à partir de leur étymologie.

Les sujets thématiques ou notionnels exigent tout particulièrement cet effort, nécessaire (au cours de la leçon portant sur « La distance » dans le roman d'Hélisenne de Crenne, le jury a par exemple regretté que les diverses acceptions de la notion ne soient pas assez mobilisées, en particulier en matière de psychologie ou de satire), mais non suffisant. La recension des différents éléments de définition ne doit en effet pas être détachée de l'effort de problématisation : trop souvent, le jury est confronté à des listes interminables dont les candidates et les candidats ne font rien, alors même que le ou les sens du thème ou de la notion devrai(en)t servir de point d'appui afin d'enclencher une réflexion sur les grands enjeux de l'œuvre ou des œuvres étudiée(s). Il convient de ne pas réduire le sens de tel ou tel thème, en réduisant par là-même la portée du sujet : la notion d'« exotisme », par exemple, excède assez largement la seule idée d'ailleurs ou de lointain, et invitait à une prise en considération de l'étrangeté qui leur est souvent associée, particulièrement sensible dans les œuvres de Vigny au programme. La leçon sur « La binarité » dans *De la littérature* a en revanche bien compris que le choix de ce terme plutôt que celui de « dualité », par exemple, invitait à étudier des éléments de stylistique et de rythme ; le candidat soulevant ainsi la question des oppositions, des complémentarités ou des dépassements, en relevant des chiasmes ou des effets de rythme présents dans le phrasé staëlien.

Il en va de même pour les sujets « citation » : les sujets intitulés « Servir, louer et obéir » et « Ardeurs et embrasements » dans *Les Angoisses douloureuses qui procèdent d'amour* invitaient à une réflexion rigoureuse sur la signification des termes à étudier (les notions de servitude et de soumission n'étant par exemple par réductibles l'une à l'autre), en plus d'une nécessaire prise en considération de leur position dans le contexte de l'ouvrage. La difficulté, en l'espèce, consistait à prendre en considération ces trois verbes dans leur singularité mais aussi dans ce qui les réunissait : un programme chevaleresque, induisant des jeux de pouvoir complexes, et dont la mise en œuvre diégétique n'allait pas sans dissonances et procédés de mise à distance. Mêlé de hardiesse, le service de Guénélic n'était en effet pas si « obéissant » qu'il y paraissait de prime abord, et l'idéal du vrai et parfait amour s'en trouvait déplacé d'autant. De même, le verbe « louer » invitait à relire la « Tierce partie » dans la perspective d'une célébration tout à la fois amoureuse, mystagogique et littéraire. Pour ce type de sujet particulier, il s'agissait par conséquent d'identifier un enjeu clair et central dans la citation proposée à l'étude, qui serve d'axe directeur au sein de la réflexion. Il était maladroit ici de réduire la citation à l'un ou l'autre de ses termes, sans l'envisager dans sa richesse et sa globalité.

L'effort de définition du ou des termes du sujet n'est pas gratuit, avons-nous dit : c'est sur lui que doit reposer la problématisation, à partir de laquelle il faut dégager une problématique clairement formulée et posée. Il s'agit en effet de s'appuyer sur les tensions (par exemple entre « duels » et « duos » dans *Le Menteur*, termes dont la candidate a bien saisi les enjeux, le premier étant associé à l'affrontement tandis que le second l'est à un rapport harmonieux), les ambivalences ou même les paradoxes induits par le ou les termes du sujet : comment penser ainsi « la sauvagerie » dans les pièces de Koltès au programme, à partir du moment où cette notion peut à la fois renvoyer au caractère inhumain, cruel et barbare d'une personne ou d'un acte, et au caractère ou au comportement d'un individu fuyant les contacts humains et recherchant plus simplement la solitude ? La problématique, qui doit servir de fil directeur tout au long de l'exposé et sur laquelle il faudra impérativement revenir au moment de conclure, ne doit donc pas se contenter d'une question générale, reprenant le ou les termes du sujet, ni d'une question qui se réduirait en réalité à une première annonce du plan, dont elle reprendrait les différentes parties, mais bien interroger ce ou ces termes de manière dynamique, en en soulignant les implications et les enjeux. Elle ne doit pas non plus être inutilement alambiquée : on évitera donc les questions trop longues, que le jury ne parvient même pas à noter, incompréhensibles à force de surcharge.

Pour mener à bien ce travail, on veillera également à recenser les différentes occurrences de la notion ou du thème proposés à l'étude, de manière très méticuleuse. S'il ne s'agit nullement d'une obligation, la première partie de la leçon est souvent le lieu pour rendre compte d'un tel relevé. Il s'agit à cette occasion de ne pas se borner à un catalogue d'éléments disparates, purement juxtaposés, nous y reviendrons ; mais bien de présenter les linéaments de l'ensemble de la démonstration. Il est probable que cet effort occupe un certain temps de la préparation, dont la durée permet de reparcourir sinon l'intégralité de l'œuvre, du moins ses éléments les plus saillants. Il ne faut pas négliger d'accomplir ce travail, au risque d'oublier tel ou tel aspect du sujet, telle ou telle acception de la notion et par conséquent des enjeux qui lui sont liés. Le jury connaît parfaitement ces occurrences : le fait de les identifier et de les exploiter durant la leçon fait partie des attendus de l'épreuve. Trop de leçons cette année encore ont accompli ce travail de manière superficielle et incomplète, quand d'autres ont veillé à en tirer la matière propre de leur étude.

Pour les sujets portant sur un couple ou un trio de thèmes ou de notions, le plus souvent coordonnées par la conjonction « et », la problématisation doit être élaborée à partir de cette articulation, qui permet de penser les termes en relation l'un par rapport à l'autre ou les uns par rapports aux autres : c'est bien ce rapprochement des termes qui ouvre le questionnement.

Ce n'est qu'au terme de ce travail d'analyse et de problématisation que la démarche argumentative qui sera suivie dans le développement peut être élaborée : elle doit être très clairement annoncée au terme de l'introduction.

Construction, conclusion(s)

La démarche proposée doit être logiquement articulée. Le jury s'est régulièrement étonné d'analyses maladroites, d'emblée signifiées par des annonces de plan qui se contentaient de *juxtaposer* différentes parties : l'emploi de la locution adverbiale « d'abord », des adverbes « ensuite » et « enfin », invariablement accompagnés par les expressions « dans un premier temps nous montrerons que..., puis nous montrerons que..., avant de montrer que... », ne sauraient rendre compte d'une véritable démarche argumentative. Si le raisonnement de type dialectique n'est évidemment pas le seul possible, du moins permet-il une progression logique dans la démarche, une discussion du sujet qu'implique l'effort de problématisation proposé dans l'introduction, et dont le jury attend des éléments durant la prestation, avant un « dépassement » qui permettra d'envisager la question sous un jour plus global et original, permettant à la candidate ou au candidat de faire état de ses pleines capacités rhétoriques.

Les plans « à tiroirs » ou les plans « catalogues » doivent être proscrits. Là encore, en effet, la réflexion ne saurait être construite à partir d'une simple juxtaposition d'analyses plus ou moins pertinentes, car plus ou moins reliées à la question posée. Le jury a trop souvent déploré des développements « plaqués » sur le sujet, sans rapport précisément justifié avec ce dernier : la récitation de cours est toujours contre-productive quand les éléments de savoir ne sont pas rigoureusement rattachés à la problématique élaborée dans l'introduction. Dans la leçon sur « Le chant dans le *Bestiaire d'Amour* et la *Response du Bestiaire* », la première partie de l'exposé a ainsi versé dans un catalogue bien trop long de tous les animaux évoqués pour leur chant, ce qui a inévitablement conduit à des répétitions et à des références circulaires dans les deux autres parties. Même défaut dans « Mère(s) et enfant(s) », dans la même œuvre, encore aggravé par de nombreux développements hors-sujet, tirés d'éléments de cours repris tels quels, accompagnés de contresens : on ne voit pas par exemple en quoi Fournival promeut « Une nouvelle foi païenne », dernier point de l'exposé. Aussi est-il impératif que les termes de la problématique précisément définie dans l'introduction, comme le ou les termes du sujet lui-

même, soient régulièrement repris au cours du développement, pour les valider ou les discuter, en fonction de l'objet propre de chaque partie.

Dans chacune de ces dernières, équilibrées du point de vue de la durée, la rigueur du raisonnement doit aussi passer par celle de la structure. Chaque sous-partie, traditionnellement au nombre de trois pour chacune des trois grandes parties, sera ainsi clairement annoncée soit dès l'introduction (au risque de surcharger cette étape initiale de la leçon), soit au seuil de chaque grand mouvement de la réflexion, en veillant là encore à bien articuler logiquement chacune des étapes les unes par rapport aux autres, en évitant bien évidemment les lourdeurs dans l'expression ; manière pour la candidate ou le candidat de montrer qu'il sait là où il va : ce qu'il veut montrer, et comment il compte y parvenir, en veillant également à ménager entre chaque partie et sous-partie les transitions qui permettront de souligner la progression de la pensée, comme autant de conclusions partielles, et d'ouvertures vers l'étape à venir du raisonnement. La rigueur et la clarté, qualités essentielles d'un professeur, sont très appréciées sur ce point par le jury qui doit enchaîner plusieurs leçons et qu'il faut savoir accompagner durant tout l'exposé.

Dans chaque sous-partie, idées générales et analyses de détail doivent être mêlées. Un argument ou un aspect du problème y est à chaque fois étudié, illustré par des exemples tirés de l'œuvre ou des œuvres, par des références critiques pertinemment sélectionnées pour préciser tel aspect de l'analyse – ce qui est toujours apprécié par le jury. On insistera cette année encore sur la parfaite connaissance des œuvres attendue par le jury, et sur l'impossibilité de toute impasse : il y avait bien deux recueils de Vigny à étudier cette année, par exemple ; or bien souvent le « Livre moderne » des *Poèmes antiques et modernes* a été moins finement traité que le reste de l'ouvrage, sans que les sujets ne le justifient d'une manière ou d'une autre. Par ailleurs, le jury attend des candidates et des candidats qu'ils lisent un certain nombre de passages choisis pour leur pertinence et leur propension à éclairer tel ou tel enjeu du sujet ; encore faut-il que ces passages soient exploités, précisément commentés, afin de montrer en quoi ils permettent effectivement de valider, de discuter ou de dépasser la réflexion en cours : le traitement d'un thème ou d'un sous-thème, d'un ou de plusieurs personnages, l'étude ponctuelle du style ou du registre permettent à chaque fois d'affiner le commentaire, dans l'optique d'une démonstration qui doit avant tout viser la rigueur et l'efficacité.

À ce sujet, on attend une prise en considération très spécifique du genre de chaque œuvre au programme : une leçon sur Corneille et sur Vigny ne saurait faire l'impasse sur les questions de versification (étude des rimes, du travail des sonorités, de la césure et des hémistiches, etc.), comme cela a trop de fois été déploré, nous y reviendrons ; de même les questions de dramaturgie, de mises en scène doivent être abordées pour ce qui concerne l'étude des pièces de théâtre. Le jury a particulièrement apprécié les références aux mises en scène de *La Place royale* par Brigitte Jaques ou des pièces de Koltès par Patrice Chéreau, lorsqu'elles étaient précisément analysées et commentées, à partir de passages soigneusement choisis. Les questions de narratologie doivent aussi faire partie des ressources mobilisées pour étudier les œuvres romanesques, de même que les questions de structure, plus généralement. L'étude littéraire suppose de travailler plus rigoureusement encore la composition interne du passage proposé et notamment ses seuils, plutôt que, parfois, plaquer des remarques thématiques s'appliquant davantage à l'œuvre entière qu'à l'extrait en particulier. Il faut y commenter le passage en lui-même, en proposant des micro-analyses approfondies de passages soigneusement choisis, sans que l'exercice devienne le prétexte à des développements généraux ou du plaquage de cours.

Il convient enfin de conclure le propos, en proposant un bilan de la réflexion et une reprise de la problématique, à laquelle on aura tenté d'apporter des éléments de réponse – si tant est qu'un sujet ne puisse jamais être épuisé dans sa totalité. Cette dernière étape ne doit pas être négligée, comme le font malheureusement bien des prestations.

Une prestation orale

Il importe en effet de gérer correctement son temps : celui de la préparation, mais aussi de l'épreuve orale en elle-même, qui implique d'adopter le bon rythme (il faut laisser aux membres du jury le temps de prendre des notes, sans pour autant lui donner l'impression d'une fastidieuse dictée), la bonne intonation, afin de mener son auditoire à bon port, et de ménager ses effets. Il ne reste parfois que quelques minutes à peine pour conclure, quand cette dernière étape n'est pas purement et simplement sacrifiée, empêchant par là-même toute synthèse et dernière appréhension globale du sujet. Pire encore, la mauvaise gestion du temps conduit parfois à traiter le dernier mouvement de la réflexion de manière très lapidaire : toute la troisième partie se trouve ainsi parfois réduite à de bien trop rapides commentaires. La plupart des candidates et des candidats s'équipent d'une montre ou d'un chronomètre dont il faut encore scrupuleusement respecter les impératifs, au risque d'aboutir à une prestation tronquée, forcément décevante et pénalisée.

La lecture des passages choisis au sein de l'œuvre ou des œuvres doit être particulièrement soignée. Le jury a ainsi regretté qu'en dépit d'une problématisation prometteuse et d'une élocution claire, la leçon sur « Servir, louer et obéir » dans le roman d'Hélienne de Crenne ne se confronte pas assez au texte, et que très peu de passages y aient été véritablement lus – pour un exposé finalement amputé d'une dizaine de minutes. Il faut au contraire consacrer un temps à la lecture à voix haute, sans ostentation, mais avec le souci de rendre compte de la beauté des textes, en respectant chaque vers (cette année pour Corneille et Vigny), de façon expressive, suggestive et incarnée. Ce travail doit être très consciemment mené durant l'année de préparation à l'épreuve : il fait partie des compétences que toute future enseignante ou tout futur enseignant se doit de maîtriser afin de faire partager son goût pour les œuvres à ses élèves.

Il faut encore adopter, tout au long de l'épreuve, un registre de langue adapté. L'agrégation de lettres est aussi une épreuve de langue : celle des candidates et des candidats doit être exemplaire et donc dénuée de toute incorrection, de toute dissonance. On évitera par conséquent le verbe « baser sur », qui est un anglicisme, en lui préférant les verbes « reposer sur », ou « fonder sur » ; l'expression « du coup », régulièrement notée depuis quelques sessions, étant à proscrire également. Ce ne sont là que quelques exemples d'une exigence, et, là encore, d'une rigueur, à laquelle il faut s'astreindre au cours de chaque prestation, et non seulement pour la leçon.

Durant leur présentation, les candidates ou candidats s'appuient parfois sur des notes entièrement rédigées au cours des six heures de préparation, au risque de rendre leur prestation laborieuse et peu vivante. Rappelons à ce sujet qu'il faut regarder les membres du jury, s'adresser à eux, car c'est bien eux qu'il s'agit de convaincre, ce qui implique une grande rigueur dans la démonstration mais aussi, dans une certaine mesure, des qualités d'incarnation soulignées tout au long du développement. Durant l'entretien, désormais sans notes, il faut continuer à faire la preuve de son aisance à l'oral, dans le maniement de la langue, mais aussi de ses qualités de communication, de clarté dans l'argumentation, de disponibilité autant que de rigueur dans l'analyse. Si en aucun cas cet entretien ne peut pénaliser la prestation déjà proposée, et donc faire baisser la note, il n'en reste pas moins que c'est la dernière impression que le jury retiendra de la candidate ou du candidat. Les membres du jury ont le souci de s'y montrer bienveillants, car il s'agit bien alors d'aider à la reformulation de telle analyse, à la correction ou à la précision d'une autre. Un entretien bien mené, au cours duquel des éléments convaincants sont proposés afin de nourrir tel ou tel aspect de l'étude, peut rattraper certaines faiblesses. Il importe en tous cas de soigner ce dernier moment de la prestation et d'y rester

mobile, réactif, en dépit de la fatigue accumulée depuis le début du travail de préparation, dont les membres du jury ont d'ailleurs parfaitement conscience.

Moyen Âge : Richard de Fournival, *Le Bestiaire d'amour* et *la Response du Bestiaire*.

Sujets : Mère(s) et enfants ; Le chant ; Etude littéraire, §2-§3 (p. 158-184).

Des défauts propres à l'étude des textes médiévaux, mentionnés chaque année, doivent tout d'abord être rappelés : c'est le texte médiéval lui-même, et non sa traduction, qui doit venir au soutien de l'argumentation développée dans la leçon ou l'étude littéraire, ce qui suppose de le lire et de le commenter en mobilisant les outils d'analyse (stylistiques, narratologiques, etc.) qu'appelle tout texte littéraire. Il convient également d'indiquer précisément les passages cités (page, paragraphe, lignes, etc.) En ce qui concerne plus particulièrement le traitement des sujets, le jury note l'absence de véritable problématique, la formulation claire d'un problème à résoudre selon une logique de démonstration, indispensable pour l'étude d'un texte médiéval autant que pour les œuvres issues d'autres siècles. La leçon sur « Le chant », qui témoignait par ailleurs d'une connaissance satisfaisante de l'œuvre, a ainsi été organisée en trois parties elles-mêmes subdivisées en trois sous-parties (dont les titres ont été soigneusement dictés au jury), mais sans aucune articulation ou progression entre elles, soigneusement expliquées au moment de l'introduction.

XVIème siècle : Hélisenne de Crenne, *Les Angoisses douloureuses qui procèdent d'amour*.

Sujets : L'obsession ; La distance ; Le secret ; Les doubles ; « Ardeurs et embrasements » ; « Servir, louer et obéir » (p. 149).

L'œuvre du XVIème siècle a donné lieu cette année à un grand nombre de leçons, aux propositions très contrastées. Une leçon sur « L'obsession » a ainsi dûment mis au jour la rhétorique frénétique à l'œuvre dans une parole volontiers auto-adressée. Cette proposition montrait de façon méthodique et convaincante combien cette notion se trouvait au cœur du dispositif d'écriture. Signe d'un *furor* ambivalent, le travail des angoisses menace en effet l'« assiduité d'écrire » tout en la suscitant. Suivant la métaphore obsidionale, les passions d'anxiété assiègent la protagoniste, mais sont aussi l'occasion pour la figure auctoriale d'illustrer une forme de singulière bravoure, au moyen de la plume. À l'inverse, la leçon portant sur la citation « Servir, louer et obéir » n'est pas parvenue à étudier de façon satisfaisante l'évolution d'un idéal courtois au fil du roman et le sujet y a progressivement été perdu de vue, alors même que l'effort initial de problématisation semblait prometteur.

XVIIème siècle : Pierre Corneille, *Le Menteur* suivi de *La suite du Menteur*, *La Place royale*.

Sujets : *La Suite du menteur* : miroir du *Menteur* ; Doubles, duels et duos dans *Le Menteur* ; Le jeu et l'émotion dans *La Place royale*, *Le Menteur* et *La Suite du Menteur*.

Le jury a noté une connaissance très inégale des pièces de Corneille, avec des références approximatives et un discours souvent confus. Pour ce qui est du sujet sur « Doubles, duels et duos dans *Le Menteur* », la candidate a saisi les différents systèmes de dualités dont elle était invitée à se saisir, et a bien mis en relation les différents termes du sujet. On attendait en revanche des notions qu'elles ne soient pas seulement configurées à l'aune du système des personnages (notamment aux échanges de personnages comme ceux de Clarice et de Lucrèce), mais qu'elles puissent être l'occasion de réfléchir à la construction dramatique et

dramaturgique de la pièce (où des scènes sont bâties en écho, par exemple) ou encore à des configurations scéniques ou scénographiques (des scènes où des personnages sont les doubles des spectateurs par exemple). Le sujet sur « *La Suite du menteur : miroir du Menteur* » soulevait quant à lui les différentes dimensions du « miroir », double parfait ou reflet déformant. Il invitait à interroger une pièce au miroir de l'autre, pour l'envisager comme une véritable continuité, comme un effet de redite, mais aussi comme une mise en regard, offrant des diffractions et des écarts finalement peu exploités durant la prestation.

XVIII^{ème} siècle : Germaine de Staël, *De la littérature*.

Sujets : La binarité ; Étude littéraire, « Discours préliminaire » (p. 65-89).

Les deux leçons proposées sur *De la littérature* ont donné lieu à des prestations satisfaisantes, car dans l'ensemble méthodiques, bien problématisées et menées. En dépit d'une structuration du propos parfois confuse et de nombreuses répétitions, la leçon sur « La binarité » a témoigné d'une exploration satisfaisante du concept (bien qu'un sens trouvé dans le dictionnaire, celui de la binarité comme deux aspects d'une même réalité, n'ait pas été appliqué à l'œuvre alors qu'il fonctionnait très bien pour la gloire, la raison, l'esprit, et même pour Shakespeare ou Voltaire, sous la plume de Staël), et d'une connaissance de l'œuvre très convaincantes, encore précisée lors d'un entretien dynamique et pertinent. L'étude littéraire du « Discours préliminaire » a quant à elle été organisée de manière claire et pédagogique, mais le pacte de lecture stylistique y a été peu exploré. On regrette également que la partie consacrée à l'éloquence n'ait pas davantage analysé le genre du discours (plutôt que de le comparer simplement à un préambule ou à des prolégomènes) ni n'ait envisagé ce qu'une femme à la « tribune » impliquait en 1800.

XIX^{ème} siècle : Alfred de Vigny, *Poèmes antiques et modernes, Poèmes philosophiques*.

Sujets : La théâtralité ; L'exotisme ; Le lyrisme.

Les leçons thématiques sur Vigny ont pâti d'un double défaut. Il fallait d'une part cerner précisément les notions proposées à l'étude : l'exotisme, nous l'avons dit, ne se résume pas à l'ailleurs ou au lointain, de même que la « théâtralité » n'est pas synonyme de « théâtre » ; l'étude de ce thème devait donc accorder une importance particulière à l'artifice et aux mises en scène à l'œuvre dans les recueils du poète. Par ailleurs, la conduite des leçons s'est révélée en elle-même bien maladroite. Il fallait veiller ici à ce que le premier mouvement de la réflexion ne se résume pas à un catalogue d'exemples plus ou moins bien commentés, et développés de manière trop longue : le sujet sur « le lyrisme » a par exemple donné lieu à une prestation dont la méthode manquait de rigueur, et où la seule première partie aurait pu à elle seule comporter les trois grandes parties, les deux dernières étant par conséquent très vagues. Le jury attendait par ailleurs des remarques de versification susceptibles d'éclairer tel ou tel aspect du sujet ; travail qui n'a été que bien trop ponctuellement mené, quand il a été mis en œuvre.

XX^{ème} siècle : Bernard-Marie Koltès, *Dans la solitude des champs de coton, Combat de nègre et de chiens suivi des Carnets*.

Sujets : La sauvagerie ; Le comique ; Le désir.

Les candidates et candidats confrontés aux pièces de Koltès ont compris qu'il fallait définir, expliciter, faire jouer les sens des termes du sujet, mais cet exercice est devenu le

prétexte d'un étirement vers des enjeux de cours, préalablement appris, et s'est donc acheminé vers le hors sujet, ce qui explique une moyenne générale assez basse. Le sujet sur « la sauvagerie » a été exploité du côté de la « théâtralisation du conflit », ce qui occulte l'étude de l'écriture, de la violence structurante des références aux animaux dans les deux pièces, par exemple, ou plus généralement de toute la violence sous-jacente, implicite, déclenchée par les mots (la terreur liée au client dans *Dans la solitude des champs de coton*, ou à Cal, dans *Combat de nègre et de chiens*). La leçon sur « le comique » est devenue quant à elle une étude de l'extravagance et du drame, au lieu de débusquer les formes et types de comique, les procédés de l'ironie, la moquerie inhérente à cette écriture, la question du rire, des registres reliés au spectateur, sachant que Koltès était soucieux de travailler le comique de son écriture. Là encore, le détour par une analyse littéraire scrupuleuse et détaillée de passages choisis aurait permis de rester dans le sujet.

Le bilan de ces leçons est donc contrasté. Si les membres du jury ont eu à déplorer des défauts de méthode, d'analyse du sujet de problématisation, des maladresses dans la conduite de la leçon et dans la gestion du temps, ils ont aussi apprécié la finesse et la pertinence d'autres propositions, très efficacement structurées, menées avec élégance et autorité – sept leçons ont ainsi obtenu une note égale ou supérieure à 12.

De tels objectifs sont loin d'être inaccessibles : la fréquentation des œuvres et leur étude systématique, doublée d'une préparation méthodique, tout au long de l'année, la sérénité qui doit en découler le jour de l'épreuve, en dépit de tous les enjeux liés au concours, devraient au contraire permettre à toutes les candidates et à tous les candidats d'obtenir un résultat à la hauteur du travail engagé. Nous ne pouvons que les y encourager.

EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME AVEC EXPOSÉ ORAL DE GRAMMAIRE

• PARTIE EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME

Rapport présenté par Paul-Victor Desarbres, avec l'aide de Kishore Annoussamy, Hélène Bui et Olivier Combault.

Les années se succèdent et confirment un fait : l'épreuve d'explication linéaire d'un texte de littérature française tiré du programme et postérieur à 1500 requiert une préparation spécifique. Beaucoup de candidats entendus cette année ont sans doute cru trop vite savoir ce en quoi consiste l'explication de texte ; ce qui a pu mener quelquefois à des résultats embarrassants. Tel candidat croit utile de plaquer des développements généraux sur l'œuvre qui, même cantonnés dans une longue introduction, ne répondent pas à l'attente légitime du jury en la matière : expliquer le texte. Tel autre trop préoccupé de montrer sa connaissance de l'œuvre (qui peut s'avérer utile) semble se jeter, au cours de l'explication, sur la question de savoir comment et où le même motif ou la même idée réapparaît. Enfin, même en tenant compte du fait que le candidat doit articuler l'explication et la question grammaticale (à traiter avant ou après l'explication, au choix du candidat), le jury a dû constater parfois que l'ensemble de l'exposé durait trop peu de temps (il doit durer quarante minutes). De longues pauses dans une explication de *De la littérature* de Germaine de Staël (I, 13, p. 217, de « Shakespeare... » à « ... ne s'y reconnaissait pas ») n'ont pas suffi à occuper le temps ni à rendre compte du texte. Trop rares sont finalement les moments où l'on a pu apprécier une interprétation authentique, personnelle des textes, attentive au découpage du passage, à l'écriture et aux nuances, qui allie prudence et risque de l'interprétation. Ces moments d'intelligence littéraire ont été évidemment récompensés.

Qu'il faut préparer cette épreuve durant l'année précédant le concours

Dans l'année de préparation à ce concours, il importe d'avoir étudié les œuvres dans la perspective de la dissertation et de la leçon. Mais cela n'implique pas de négliger la préparation de cette épreuve d'explication. L'explication linéaire, si elle gagne en qualité grâce à la sensibilité de celle ou celui qui la pratique, n'est pourtant pas un exercice fondé sur un rapport arbitraire vis-à-vis des textes. Elle a une méthode : pour se former à celle-ci, les candidats sont invités à lire plusieurs rapports des années passées et, pourquoi pas, à utiliser tel ou tel manuel qui permettra d'en dégager avec certitude les principes qu'on pourrait résumer ainsi : dégager la signification littérale du texte, en décrire la forme et en venir à une interprétation plus aboutie qui prenne en compte les effets (et les significations moins immédiatement accessibles). Pour ce faire, on situe le passage dans le contexte de l'œuvre, on le présente (résumé et caractéristiques de forme et de ton) ; on présente une hypothèse de lecture ou problématique, qui permet d'orienter l'analyse ; on présente et on justifie un plan ou découpage du texte – c'est l'introduction. On analyse ensuite le texte, en suivant les parties qu'on a distinguées. En conclusion, on répond à la problématique initiale et on confirme l'hypothèse avancée.

Au-delà de la méthode spécifique de l'explication linéaire, il est utile de préparer cette épreuve en pratiquant une analyse ponctuelle de plusieurs extraits des œuvres au programme : cela peut être l'occasion de réviser « l'outillage » du commentaire, à savoir les notions fondamentales d'histoire littéraire (pétrarquisme, fantastique, etc.), de rhétorique-stylistique (les figures ainsi que les développements types comme l'*ekphrasis*, ou des catégories comme l'*enargeia/evidentia*), linguistique-pragmatique (énonciation, ironie, etc.), de poétique (la versification) et/ou d'analyse théâtrale en fonction de l'œuvre concernée. Il est impossible d'assimiler ces instruments d'analyse au dernier moment, et très difficile de corriger peu de temps avant les oraux une mauvaise maîtrise de tel ou tel instrument d'analyse (et il y en a toujours). Or, si le jury n'attend pas que les noms de figure de rhétorique les plus exotiques soient connus et utilisés, il est rédhibitoire de ne pas maîtriser parfaitement les termes littéraires fondamentaux. Ici encore, on se reportera à tel ou tel manuel ou lexique des termes littéraires, de poétique ou de rhétorique pour les réviser de façon systématique durant l'année de préparation. À défaut même de termes pour les décrire tous, l'exigence fondamentale est de ne pas passer à côté des phénomènes les plus évidents à la lecture du texte – ceux-là qu'une enseignante ou un enseignant ne saurait négliger dans son analyse de la forme du texte.

Qu'il y a des écueils à éviter

Du point de vue de la méthode encore, on se permettra de rappeler quelques écueils, quand bien même certains paraîtraient évidents :

- On doit prêter une attention particulière à la correction de la langue : s'il peut arriver de se tromper, de nombreuses incorrections ou fautes de langue ne permettent pas de rendre justice au contenu éventuel de l'explication. C'est l'un des critères majeurs de l'évaluation. Un détail symptomatique : dans trop de cas, on ne sait pas construire les interrogatives indirectes pour l'annonce de la problématique. « Si » disparaît au profit d' « est-ce que » !
- Il est indispensable d'étudier la versification des textes en vers ! Trop d'explications ne le font pas. Cette étude ne consiste pas seulement à évoquer les rimes ou une arbitraire connotation associée à l'usage de tel ou tel vers (en général l'alexandrin). Il est crucial, par exemple, de relever et d'interpréter les rejets, contre-rejets, enjambements. De même, il est indispensable de relever les diérèses, ne serait-ce que pour lire de façon convenable le texte. On a ainsi regretté une lecture très fautive d'un poème de Vigny que le jury a peiné à faire reprendre à la candidate (*Œuvres poétiques*, p. 72-73, v. 187-226).
- Lors de l'épreuve, il faut prendre le temps de lire le texte à haute voix correctement, en respectant la versification : c'est là une entrée en matière fondamentale. Trop de lectures médiocres ou fautives sont à déplorer. C'est une excellente préparation de s'entraîner, durant l'année, à lire le texte à voix haute. La lecture doit mettre en train l'explication. Lors d'une explication de la première scène du *Menteur* de Corneille, une lecture à haute voix de l'extrait vraiment remarquable, donnait à penser que la candidate ne manquerait pas de commenter la versification dans son explication ; or elle ne l'a pas fait. Au cours de l'entretien, le jury lui a donc naturellement posé des questions à ce sujet, d'autant plus que l'étude de certaines rimes s'imposait pour commenter la construction de l'espace scénique, aspect totalement négligé par la candidate, qui est restée rivée à l'espace « réel » (les Tuileries).
- De même, pour un texte de théâtre, les candidats ne peuvent évidemment faire l'impasse sur les questions de dramaturgie, et doivent essayer autant que possible de se référer à des mises en scène ou de proposer des éléments de transposition concrète du texte.

- Un texte discursif paraît parfois plus difficile à commenter : dans le cas de Germaine de Staël, un passage (*De la littérature*, II, 4, p. 332-333, de l'épigraphie à « supériorité véritable ») a donné lieu à une paraphrase plate, une discussion sur les idées sans description de la forme et des émotions à l'œuvre dans le texte. Pourtant, l'inscription de ce passage dans une filiation littéraire (Bernardin de Saint-Pierre) devait aider à dépasser le strict cadre des idées.
- La présentation du sens littéral, pour être insuffisante, n'en est pas moins nécessaire. Il est indispensable de décortiquer le sens littéral du texte durant le temps de préparation imparté (des dictionnaires se trouvent disponibles, et peut-être sont trop peu utilisés, dans la salle de préparation). À la scène 4 de l'acte I de *La Place royale* de Corneille, par exemple, un peu d'habitude de lecture littérale des textes aurait évité une très mauvaise compréhension du dialogue entre Alidor et Cléandre où ce dernier croit comprendre qu'Alidor veut lui faire épouser sa maîtresse Angélique « Pour après... » – comprenons, pour le faire ensuite cocu ! Expliciter cela est d'une nécessité absolue et relève du bon sens enseignant. Le début de la dernière réplique « Allons », n'a suscité aucune interrogation – alors qu'il s'agit d'une invitation, courante à la fin de l'acte, à quitter la scène.
- Les termes littéraires fondamentaux de l'analyse qu'on a évoqués précédemment ne souffrent pas d'imprécision dans leur usage. Ils doivent être toujours utilisés en vue de préciser, d'augmenter l'analyse du sens littéral. Un exposé sur la description des noces de la fille de Merlieu avec le duc de Fouquerolles chez Hélienne de Crenne (*Angoisses douloureuses*, II, 11, p. 229-231) s'est réfugié dans des catégories linguistiques approximatives, et n'a pas su analyser dans le détail la rhétorique de la description, ni la rapporter à un projet esthétique global.
- Le plan du texte, indispensable à présenter en introduction, doit être précis et justifié par le sens et la forme. Il est censé mettre en évidence la logique interne de l'extrait proposé à l'étude, et ne doit pas se contenter de le « découper » en deux ou trois parties arbitrairement posées, sans montrer comment elles sont articulées les unes par rapport aux autres. On ne saurait être trop sensible aux effets de construction que le découpage proposé tâche de suivre ou de suggérer. Un passage de lamentations au discours direct, tiré des *Angoisses douloureuses* d'Hélienne de Crenne (I, 22, p. 133-134) et finissant par « fus longtemps en telles syncopises » invitait à souligner ce terme qui concluait une longue série de lamentations dont l'extrait était la dernière.
- Les problématiques ou hypothèses de lecture entendues ont eu trop souvent tendance à se révéler artificielles ou plates : elles doivent rendre compte de paradoxe, de tensions ou d'ambivalences à l'œuvre dans le texte. Il ne s'agit pas d'idées générales, tirées du cours et de la préparation de la leçon ou de la dissertation, aussi justes que soient ces idées pour décrire l'œuvre dans son ensemble. Par exemple, une explication d'un extrait de la « Maison du berger » d'Alfred de Vigny (v. 134-168), s'est focalisée sur « le procès intenté à une poésie impure » – ce n'était plus une problématique permettant d'éclairer le sens et la forme du texte, mais une idée générale qui empêchait l'interprétation des détails. Par ailleurs, il faut amener la problématique ou l'hypothèse de lecture de manière méthodique, pour y revenir en fin d'explication.

- On ne peut pas se passer de précision quant aux références : pour Corneille et Vigny, il tombe sous le sens qu'il faut donner systématiquement le numéro des vers (et de la page, quand on en change ou qu'on renvoie à d'autres passages de l'œuvre) pour y voir plus clair et suivre plus facilement l'explication.
- La méthode de l'explication linéaire implique de ne pas suivre celle du commentaire composé : certains exposés paraissent adopter cette dernière en désespoir de cause, afin de recaser de rassurantes idées générales sur l'œuvre, faute de goût pour l'analyse précise du passage.
- Même si ce n'est pas aisé, il faut essayer de conserver, lors de l'entretien, un esprit ouvert aux suggestions du jury qui ne cherche pas à prendre en faute mais à orienter (ou à réorienter) le propos. Ainsi, une explication de *Combat de nègre et de chiens* de Bernard-Marie Koltès (p. 92-93) a été l'occasion de présenter Léone en personnage superficiel, sans attention à la tension entre comique et ironie tragique dans la scène. L'entretien aurait dû permettre de préciser l'évolution du personnage de Léone et de nuancer le propos. Il ne s'agit pas nécessairement de se dédire, mais au moins de réexaminer le texte en fonction de ce que le jury suggère.

Qu'on peut arriver au port.

Ce rapport pourrait laisser une impression quelque peu négative ; il est à la mesure des attentes du jury qui ont été souvent déçues, parfois comblées. Il n'y a pas de fatalité : tout exposé mené avec de bons instruments et une attitude ouverte, attentive au sens littéral, à la forme et aux émotions du texte, peut obtenir l'assentiment du jury. Si l'explication n'est pas un exercice arbitraire, elle peut cependant, pour le plus grand bonheur du jury et des élèves qui suivront, être sensible, c'est-à-dire faire comprendre mais aussi percevoir un texte dans toutes ses dimensions – y compris une forme de beauté.

• PARTIE EXPOSÉ ORAL DE GRAMMAIRE

Rapport présenté par Françoise Poulet, avec l'aide de l'ensemble des grammairiens du jury.

Cette année encore, peu de candidates et de candidats ont obtenu la moyenne à l'exposé de grammaire qui accompagne l'explication de texte sur programme, où il représente un tiers de la note globale de l'épreuve. Si des efforts ont été faits au niveau de la préparation de cette partie de l'épreuve – les candidats pas ou très peu préparés étant plus rares que l'an dernier –, les connaissances grammaticales, l'identification des occurrences, les capacités d'analyse et la maîtrise de la méthodologie de l'exercice ont encore été trop souvent insuffisantes. C'est qu'il ne suffit pas d'apprendre quelques bribes de cours ou de manuel par cœur ; encore faut-il les comprendre et être capable de se confronter à des occurrences qui peuvent parfois résister à l'analyse et sur lesquelles il convient de procéder à des tests (suppression et extraction possibles ou non, substitution, mobilité dans la proposition...) afin de proposer une ou plusieurs hypothèses argumentées. C'est, en somme, l'esprit de la grammaire qui a parfois manqué aux candidats, qui avaient pourtant tenté – louablement – d'en apprendre la lettre. Aussi le jury fait-il le vœu, pour les prochaines sessions, que les candidats admissibles se sentent davantage concernés par le sentiment de la langue et n'abordent plus l'exposé de grammaire comme un mauvais moment à passer, mais bien plutôt comme l'occasion de manifester leur sensibilité à une réalité linguistique qui est nécessairement associée, de près ou de loin, à leurs travaux de recherches et à leur goût pour la littérature.

Nous commencerons par quelques rappels méthodologiques. La question de grammaire (voir ci-dessous la liste des sujets donnés cette année) peut être traitée au début ou dans la dernière partie de l'épreuve, selon le choix fait par le candidat. Si celui-ci préfère la traiter au début, il faut dans tous les cas que l'exposé intervienne après la lecture de l'extrait. Un peu moins de 10 minutes doivent lui être consacrées – l'idéal étant autour de 8 minutes. Cela implique de ne pas négliger le sujet donné pendant le temps de préparation : sur les 2h30 de ce temps, il convient de réserver environ 40 minutes à la grammaire. Il arrive fréquemment

que le sujet de grammaire porte sur une portion seulement de l'extrait, et non sur l'intégralité du texte, le jury veillant à ce que le nombre d'occurrences à traiter ne soit pas trop élevé : attention à bien lire le libellé du sujet afin d'éviter, comme cette candidate interrogée sur la fonction sujet dans une dizaine de vers de Corneille, de se livrer à la longue et fastidieuse analyse d'une quarantaine d'occurrences courant sur tout l'extrait, qui comptait une trentaine de vers. De plus, si le jury prend soin de rappeler la délimitation de l'extrait, comme à cette candidate qui devait traiter les déterminants dans un extrait de Corneille, il convient d'en tenir compte, ce qui n'a pourtant pas été le cas dans l'exemple cité.

À la suite de l'exposé du candidat, pendant l'entretien d'une vingtaine de minutes maximum mené par le jury, un temps de questions d'environ 5 minutes est réservé à la grammaire, au cours duquel la candidate ou le candidat se voit offrir l'occasion de revenir sur des points de définition du sujet, sur des analyses, ou bien sur des occurrences non traitées. Si les candidats ont trop souvent tendance à se dédire à ce moment de l'épreuve, en partant un peu trop vite du principe que la question pointe une erreur, il faut au contraire qu'ils saisissent ce temps d'échange pour s'engager autant que possible avec le jury dans une réflexion sur les unités linguistiques soumises à l'étude.

L'introduction, qui doit définir la notion proposée à l'étude de manière aussi précise qu'efficace, a souvent été réduite à quelques remarques peu unifiées dans les exposés entendus cette année. Rappelons que la candidate ou le candidat doit être capable de donner les principales caractéristiques de la catégorie grammaticale, de la fonction, ou de tout autre sujet de synthèse qui lui est soumis. Mais il doit surtout montrer sa capacité à problématiser le sujet, soit en fonction des écueils contre lesquels la tradition grammaticale a pu s'échouer (pensons au terme de *pronom*, qui signifie étymologiquement « ce qui remplace un nom », définition bien restrictive, si ce n'est erronée ; pensons aussi à la classe hétérogène des adverbes) ; soit en fonction d'autres critères (pensons aux débats sur l'homonymie ou la polysémie du ou des mots *que*). Il est à ce titre dommage que les remarques introductives des candidats débouchent très rarement sur la proposition d'un plan d'étude lié à ces propos liminaires, comme si l'introduction et le classement des occurrences n'avaient aucun rapport l'un avec l'autre. Certaines notions qui auraient pu guider l'introduction et organiser le classement semblaient malheureusement ignorées : nous pensons, entre autres, au concept de subduction, introduit par Gustave Guillaume et l'école guillaumienne, et qui permet d'appréhender avec rigueur les occurrences du verbe *être* ou du morphème *que*.

De façon générale, l'analyse des occurrences au cours de l'exposé a mis au jour trois principales difficultés, sur lesquelles nous souhaitons attirer l'attention :

1. Les candidates et les candidats ont été plus nombreux cette année à maîtriser les différentes catégories grammaticales, bien que trop de confusions persistent encore entre les emplois pronominaux et conjonctifs de *que*, ou entre les différentes natures des subordonnées¹. En revanche, ils ne sont guère parvenus à compléter leurs analyses en précisant la fonction syntaxique du mot ou du groupe de mots à étudier. C'est sans doute ce qui a expliqué que plusieurs d'entre eux, après avoir livré des analyses grammaticales tout à fait pertinentes au cours de leur explication de texte, enchaînaient avec un exposé de grammaire lacunaire et mal organisé. Il est également arrivé, plus rarement, que des définitions pertinentes soient proposées en introduction, mais soient suivies d'une analyse erronée et partielle des

¹ D'autres confusions plus lourdes ont aussi été constatées, comme chez cette candidate qui, souhaitant commenter la syntaxe des déterminants, a déclaré qu'ils pouvaient à la fois être articles définis et indéfinis.

occurrences. Rappelons que, pour chaque occurrence, l'analyse doit être complète : nature, fonction, remarques morphologiques s'il y a lieu. L'étude des propositions subordonnées montre que trop de candidats confondent ce qui relève de la catégorie grammaticale (par exemple, la proposition conjonctive), de la remarque sémantique (par exemple, la relative déterminative / explicative) ou encore de la syntaxe (par exemple, la proposition complétive). La fonction des relatives adjectives (épithète ou apposée à l'antécédent) n'est quasiment jamais donnée, tandis que le mot subordonnant est lui aussi trop souvent oublié, ou partiellement analysé. Nous ne pouvons qu'inviter les candidats à effectuer des révisions de base, portant d'abord sur les natures et les fonctions, mais aussi sur la phrase simple et la phrase complexe, ou encore sur les types de phrase. Le rapport de jury de la session 2024 renvoyait utilement, à ce sujet, à la *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>.

2. La terminologie utilisée par les candidates et les candidats était, lors de cette session 2025, trop souvent approximative et mal maîtrisée, ce dont le jury s'aperçoit généralement très vite. Aussi ne manque-t-il pas d'interroger sur cette étiquette la candidate qui a parlé à tort de proposition participiale pour analyser un participe qui n'a pas de contrôleur propre, mais qui est, en emploi adjectival, apposé à un support sujet du verbe conjugué dans la proposition. La même remarque s'impose pour l'adjectif verbal, dont la définition est souvent méconnue. Tel autre candidat, après avoir distingué des emplois verbaux et des emplois nominaux de l'infinitif, peine à proposer des critères convergents et divergents entre ces emplois. Autre exemple : si l'on est interrogé sur la négation, il est dommage d'ignorer la distinction entre négation à un ou plusieurs termes, ou encore celle entre négation totale et partielle. Plus généralement, ce sont des connaissances lacunaires et superficielles qui ont empêché les candidats d'obtenir une bonne note à l'exposé de grammaire : trop souvent arrêtés à la première difficulté rencontrée, ils ne sont pas parvenus à puiser dans leur savoir trop évanescent de quoi surmonter les obstacles. Tel ce candidat qui, ayant retenu qu'un COD pouvait être pronominalisé, analyse comme COD tout complément du verbe, y compris le segment « d'enseigner la sagesse » dans la proposition « Il lui fut interdit d'enseigner la sagesse ».

3. Enfin, rappelons que l'exposé de grammaire suppose un relevé exhaustif de toutes les occurrences contenues dans le texte – ou la portion du texte – à étudier. Or les candidats en oublient trop souvent. Il ne s'agit pas seulement de s'arrêter sur les cas les plus saillants, mais de relever tous les cas à commenter – dont le nombre a été soigneusement contrôlé par le jury (voir *supra*). En fonction des occurrences, il est bien sûr possible de regrouper celles qui donnent lieu à des analyses proches et de s'arrêter plus longuement sur les cas problématiques ou particuliers. Quoi qu'il en soit, toutes doivent être relevées et mentionnées à l'oral.

Outre la question de synthèse, le jury peut aussi proposer aux candidats un sujet formulé ainsi : « Faites toutes les remarques nécessaires » sur un bref segment du texte, composé de quelques lignes ou vers. Ce sujet a été donné une fois cette année sur un extrait des *Angoisses douloureuses* d'Hélisenne de Crenne. Il faut dans ce cas traiter ce sujet en proposant un plan d'étude distinguant la structure d'ensemble de l'énoncé proposé, puis sa structure interne, étudiée au travers de quelques faits saillants. S'il y a plusieurs remarques à faire sur une même catégorie grammaticale ou un même emploi syntaxique, on s'attachera à les regrouper pour donner de la cohérence à l'exposé.

Rappelons, pour finir, qu'une mauvaise analyse grammaticale est souvent associée à une mauvaise compréhension du texte. Aussi les deux parties de l'épreuve, si elles doivent être soigneusement distinguées, participent toutes deux, chacune à leur manière, à l'élucidation du sens du texte à étudier. Nulle analyse stylistique ne doit être développée pendant la question de grammaire – nous pensons à l'hypallage sollicitée à contretemps et au polyptote, mot par

ailleurs employé à tort au féminin. Mais l'analyse grammaticale sert elle aussi à mettre en valeur le travail de la langue, avec le poste d'observation, la méthode et les outils qui lui sont propres. Aussi le jury ne peut-il que conseiller aux futurs candidates et candidats de travailler soigneusement cette partie de l'épreuve : la lecture des grammaires de référence, mais aussi des rapports de jury – non seulement ceux de l'agrégation spéciale, mais aussi ceux des agrégations externe et interne – leur sera durablement profitable, d'autant plus que l'étude de la langue fait pleinement partie de l'enseignement du français au collège et au lycée. Pour l'agrégation spéciale, les rapports antérieurs (voir en particulier celui de la session 2021) fournissent des recommandations utiles en matière de bibliographie, auxquelles nous renvoyons les candidats. Pour se limiter à une seule référence, nous pouvons leur conseiller de travailler avec le *Grevisse de l'enseignant* (Jean-Christophe Pellat, Stéphanie Fonvielle, Magnard, 2022).

Sujets proposés à l'oral de grammaire en 2025

Catégories grammaticales

L'adverbe (Corneille)
Les déterminants (Corneille)
Les prépositions (Corneille)
Le pronom (Staël)

Fonctions syntaxiques

La fonction sujet (Corneille et Staël)
La fonction épithète (Vigny)
Le COD (Hélisenne de Crenne)

Autour du verbe et du groupe verbal

L'infinitif (Vigny)
Les participes (Vigny)
Les emplois du verbe être (Koltès)
Le participe passé (Staël)
Les temps de l'indicatif (Koltès)

Syntaxe de la phrase, types et formes de phrases

La négation (Koltès)
Les groupes prépositionnels (Koltès)
Les propositions subordonnées (Hélisenne de Crenne et Corneille)

Études transversales

Le morphème *que* (Koltès et Vigny)

Remarques nécessaires (Hélisenne de Crenne)

MISE EN PERSPECTIVE DIDACTIQUE D'UN DOSSIER DE RECHERCHE

Rapport présenté par Magali Brunel et l'ensemble du jury de l'agrégation spéciale de lettres modernes.

Les attentes de l'épreuve

L'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier de recherche constitue la seule épreuve spécifique du concours de l'agrégation doctorale de Lettres et une épreuve à laquelle est attribué un coefficient 4. Si le texte officiel présente les conditions de préparation et de passation de celle-ci¹, il précise également trois orientations majeures en termes d'évaluation. Ainsi, la mise en perspective didactique d'un dossier de recherche doit permettre d'apprécier les compétences du candidat :

- à transmettre les résultats de ses travaux à un public de non spécialistes,
- à dégager dans les connaissances issues de sa formation, les savoirs et les compétences au sein desquelles l'enseignant peut puiser en vue d'un enseignement déterminé, ce qui correspond à l'activité professionnelle majeure que constitue la transposition didactique,
- à se projeter dans l'exercice du professorat, et notamment à mobiliser certains principes didactiques et certaines modalités pédagogiques par lesquels prendre en compte les élèves et favoriser leur accès au savoir. Il nous paraît important que les candidats, dans leur travail préparatoire, prennent appui sur ces trois enjeux de l'épreuve qui nécessite, comme pour toutes les autres épreuves, des capacités et des connaissances spécifiques. Les deux derniers rapports fournissent à cet égard nombre de espace précisions et de conseils utiles.

Celui de 2023 insiste particulièrement sur les principes présidant à l'élaboration du projet d'enseignement. Ainsi, il éclaire la manière dont doit être envisagée la transposition attendue dans la « mise en perspective didactique » du dossier de recherche, qui ne peut « consister à restituer l'ensemble du corpus de thèse et ses questionnements ». Rappelons que le jury dispose du dossier de recherche des candidats et candidates, qu'il ne s'agit pas de présenter à nouveau. Cette nécessaire transposition s'appuie dès lors sur des choix qui s'orientent notamment en fonction de l'objet d'étude et du niveau de classe précisés dans le libellé du sujet. Le rapport rappelle également le sens même d'un projet d'enseignement, qui ne peut se contenter de rassembler une collection d'œuvres canoniques. Il souligne enfin la nécessité d'appréhender la discipline du Français dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire sans omettre les domaines de l'écriture, de la langue et de l'oral.

Le rapport de 2024 vise, quant à lui, à apporter aux candidats des conseils précis, en y associant des exemples concrets de sujets traités, pour mieux se former et s'entraîner à l'épreuve, pour tirer pleinement profit de l'heure accordée à la préparation le jour de l'épreuve,

¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-concours-externe-special-de-l-agregation-section-lettres-modernes-1021>

ou pour mieux organiser leur prestation devant le jury. Nous recommandons vivement leurs lectures qui éclaireront et soutiendront le travail des futurs candidats.

Pour les orienter davantage dans leur préparation, nous nous proposons d'apporter des éclairages concernant les trois dimensions précédemment citées, qui constituent autant d'aspects essentiels à la réussite de l'épreuve : celui qui consiste à rendre compte de ses travaux de recherche de manière adaptée, celui qui consiste à sélectionner, à partir de ses connaissances, le corpus le plus pertinent en vue d'un projet d'enseignement, celui enfin qui consiste à adopter des gestes professionnels de didactisation pour proposer un apprentissage à un public d'élèves de l'enseignement secondaire.

Une présentation de travaux de recherche adaptée au contexte de communication

La présentation, orale le jour de l'épreuve, s'appuie sur le dossier de recherche qui a été transmis précédemment aux membres du jury. Il est certain que la conception claire et argumentée de celui-ci constitue la meilleure garantie d'une prestation réussie. À ce titre, nous recommandons le plus grand soin dans la rédaction de ce document, qui est le premier à mettre le jury au contact du champ scientifique et du sujet de la thèse du candidat ou de la candidate. Le titre précis de la thèse gagne à être clairement mis en évidence, et la problématique de recherche retenue expliquée. Une présentation du corpus justifiée, ainsi qu'une restitution du cheminement argumentatif et intellectuel de la thèse sont également attendues ; elles seront mieux servies par une organisation structurée et une rédaction adaptée à un lectorat de non-spécialistes. Les copiés-collés apparents, les écarts dans les polices et les marges, les changements énonciatifs brutaux reflètent en effet souvent un propos qui sera lui-aussi décousu. Ajoutons que l'usage d'un jargon ultra spécialisé n'est pas non plus un signe de qualité : il est au contraire inadéquat au regard du projet de rendre accessibles les résultats et le parcours de recherche à un public non averti, ce qui constitue aussi la trajectoire intellectuelle de tout enseignement.

Par ailleurs, lorsque les enseignants évoquent, au sein de leur dossier, certaines expériences professionnelles, notamment enseignantes, le jury est en droit d'attendre qu'ils puissent, au cours de l'entretien, en rendre compte de manière claire et maîtrisée. À ce titre, nous conseillons aux candidats d'approfondir leurs connaissances sur les pratiques qu'ils souhaitent mettre en valeur, afin de pouvoir les illustrer ou les justifier auprès du jury tout comme, en tant qu'enseignants, ils pourraient avoir à le faire auprès de leurs collègues, de parents d'élèves, ou de leur hiérarchie. Par exemple, nous avons pu regretter qu'une candidate mettant en avant dans son dossier des « pratiques pédagogiques innovantes » n'ait pu ensuite présenter ces pratiques et justifier de leur caractère innovant.

Enfin, nous souhaitons attirer l'attention des candidats sur l'équilibre à préserver entre la présentation de leurs travaux de recherche et le traitement du sujet qui leur a été soumis : il est en effet attendu que le projet d'enseignement soit développé de manière détaillée, dans ses objectifs généraux et dans son déroulement. Ainsi, une candidate qui a consacré près de trente minutes à la présentation de sa thèse et de ses prolongements scientifiques, sans mise en relation avec le sujet proposé à son étude, a réduit son traitement du sujet sur « Avec autrui : famille, amis, réseaux » au sein de l'entrée « vivre en société, participer à la société » du programme de cinquième à une esquisse inappropriée.

La sélection du corpus, cœur de l'activité de transposition didactique

Le choix d'un corpus en vue d'un projet d'enseignement constitue un des gestes essentiels de l'enseignant. Cette sélection s'effectue en relation avec les orientations préconisées dans les instructions officielles et en fonction d'un objectif d'enseignement principal. Il s'agit ainsi tout d'abord de bien connaître les entrées thématiques et objets d'étude des programmes. À cet égard, nous précisons que l'ensemble des niveaux peut être proposé aux candidats, hormis cependant la connaissance des œuvres au programme renouvelable des épreuves anticipées de français, qui n'est nullement requise. En revanche, le jury est susceptible d'interroger sur la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie (HLP). Cet enseignement de spécialité (qui n'est donc pas une option) a donné lieu, lors de la dernière session, à des prestations très contrastées. Il a fait l'objet d'une excellente présentation d'un candidat ayant mené ses recherches sur la mythologie animalière dans des épopées, candidat qui a su, en s'appuyant sur ses travaux, proposer avec brio une problématique autour de la porosité entre homme et animal, susceptible de permettre aux élèves de rencontrer des textes patrimoniaux (mythes, fables) tout en s'interrogeant sur des questions sociologiques et philosophiques contemporaines touchant à notre humanité. Mais le programme de HLP a également donné lieu à des prestations moins satisfaisantes du fait notamment d'une moindre maîtrise des programmes.

Nous renvoyons donc avec insistance aux textes officiels de l'ensemble des niveaux de l'enseignement secondaire, ceux du collège², du lycée³ et de la spécialité HLP⁴, et conseillons aux candidats de s'entraîner, en préparation de l'épreuve, à envisager les échos possibles (souvent pluriels) entre ces programmes et leur corpus d'étude doctorale. Nous leur suggérons également de fréquenter les textes effectivement proposés dans les classes, par exemple en consultant des manuels récents de littérature française des différentes classes de l'enseignement secondaire. Une telle démarche leur permettrait de soumettre au jury des propositions plus réalistes, d'assurer davantage de diversité dans leurs choix ou de faciliter leur prise de distance vis-à-vis de leur champ de recherche. Les sujets que le jury soumet le jour de l'épreuve ne cherchent pas en effet à se montrer inattendus au regard de la recherche menée, et peuvent être, sinon préparés, du moins envisagés en amont par des lectures ciblées permettant de se saisir d'autres œuvres littéraires et artistiques dans le prolongement de la réflexion doctorale.

Il ne s'agit en aucun cas cependant de confondre un travail de préparation de diverses pistes didactiques et objets d'étude et la reprise artificielle d'une séquence bâtie d'avance et qui serait restituée telle quelle le jour de l'épreuve : c'est parfois l'impression qu'a éprouvée le jury, en écoutant des projets séquentiels « plaqués » ne prenant pas réellement en compte les orientations du sujet, comme dans le cas de cette candidate, qui, sur un sujet portant sur la littérature d'idées et la presse du XIXe au XXIe siècle en classe de seconde, a déroulé un projet de lecture uniquement organisé autour d'*Hernani* de V. Hugo.

Dans les prestations observées lors de la session écoulée, le jury a pu constater qu'une tension pouvait s'exercer entre le corpus de thèse avec lequel les candidats sont naturellement extrêmement familiers et des œuvres qui sont susceptibles d'être lues et appréciées aux différents niveaux de l'enseignement secondaire. De ce fait, les candidats ont pu rencontrer

² Programme pour la sixième : https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72 ; programme pour la cinquième, quatrième et troisième (cycle 4) : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

³ <https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>

⁴ <https://eduscol.education.fr/1711/programmes-et-ressources-en-humanites-litterature-et-philosophie-voie-g>

plusieurs types d'écueils contre lesquels nous les invitons à se prémunir : le premier consiste à rester prisonnier de son corpus de recherche, sans suffisamment mesurer sa difficulté ou son adéquation avec les orientations prévues dans les programmes ; le second, au contraire, consiste à pratiquer une autocensure *a priori* à l'égard de son corpus doctoral, au profit d'œuvres qui, si elles sont plus classiques, ne sont pas forcément les plus adaptées pour répondre à tel ou tel questionnement auquel invitent les programmes. C'est ainsi qu'un candidat, confronté à un sujet autour de « Individu et société : confrontations de valeurs » en classe de quatrième, n'a guère exploité les œuvres de son corpus de thèse sur les écritures autobiographiques en Afrique qui pouvait pourtant se révéler tout à fait pertinent, et lui a préféré une partie de *Cleveland* de l'Abbé Prévost, œuvre peu adaptée à une étude intégrale pour une classe de 4^{ème}. À l'inverse, l'auteur d'une thèse sur l'œuvre de Renée Vivien a livré une proposition tout à fait convaincante pour l'entrée « Se raconter, se représenter » en classe de troisième. Il s'est ainsi employé à tisser habilement des liens entre un corpus canonique (Rousseau, Chateaubriand) et des textes moins attendus comme la correspondance entre Renée Vivien et Kérimé Turkhan Pacha. Loin de constituer un ajout purement cosmétique, les choix textuels opérés au sein du corpus doctoral, entrant en relation avec un corpus plus scolaire, ont contribué à révéler pleinement la diversité des formes de l'écriture de soi.

La présentation d'un projet d'enseignement réaliste fondé sur la maîtrise de savoirs spécifiques

Une autre dimension centrale de l'épreuve consiste à organiser le corpus sélectionné en fonction d'un projet d'enseignement, sous-tendu à la fois par une problématique littéraire – les textes ne se succédant pas au hasard, mais s'inscrivant en relation les uns aux autres –, et par un objectif didactique principal. En effet, celui-ci régit une progression d'apprentissage, le choix des domaines d'enseignement de la discipline qui seront privilégiés et les dispositifs didactiques les plus adaptés.

Il est ainsi essentiel que les candidats soient en mesure de préciser dans quelle mesure leur séquence peut favoriser la rencontre des élèves avec une œuvre, un genre, une forme, un projet littéraire et de quelle manière elle contribue à former un sujet lecteur de poésie, de théâtre, d'œuvres contemporaines ou de textes antiques...

Sur ce plan, le jury a pu regretter la prestation d'un candidat présentant un projet d'enseignement sur la poésie du XIXe au XXIe siècle en classe de première, qui a envisagé des successions d'études de textes isolées les unes des autres, chacune se rattachant à un objectif d'apprentissage différent et ne pouvant donc s'inscrire dans une progression didactique et pédagogique. À l'inverse, l'auteur d'une thèse consacrée à Maurice Blanchot et Philippe Jaccottet a intégré, dans sa proposition de séquence, une réflexion sur l'appropriation des œuvres poétiques par les lycéens : prenant appui sur son rapport personnel à la poésie, sans pour autant s'y appesantir outre mesure, il a souligné les enjeux de l'approche du genre, particulièrement dans ses formes les plus contemporaines, et s'est appuyé sur ceux-ci pour concevoir son projet de lecture comme un cheminement vers une relation sensible à la poésie.

Il est également essentiel d'envisager la découverte des textes en relation avec des apprentissages clairement formulés, en termes de compétences, de connaissances ou d'aptitudes. Dès lors, pour prolonger l'exemple précédent, les membres du jury ont regretté le fait que le corpus sélectionné par le candidat développant un projet d'appropriation sensible d'œuvres poétiques contemporaines n'ait pas été associé à des choix didactiques adaptés, alors que de nombreux travaux existent en didactique de la littérature, qu'ils portent par exemple sur les pratiques d'écoute, sur les gestes de prélèvements poétiques du lecteur ou sur

l'écriture créative⁵. De même, une prise en compte des différentes modalités de réception du texte poétique aurait pu enrichir le projet, qu'il s'agisse de réception silencieuse et singulière, de textes reçus ou adressés de manière expressive, ou encore de textes marmonnés, autant de manières de faire vivre le poème.

En somme, le jury a souvent regretté que les candidats manquent de réflexion didactique ou de réalisme pédagogique. Si les attentes ne résident pas dans la description des modalités concrètes de la séquence, une prestation réussie ne peut manquer d'être nourrie d'une bonne connaissance de concepts scientifiques, par exemple ceux de lecture littéraire, d'immersion fictionnelle, ou d'appropriation, et de la maîtrise de principes didactiques, notamment ceux qui soutiennent l'enseignement des œuvres intégrales dans le secondaire. Il s'agit également, pour les candidats, de ne pas totalement ignorer le public auquel leur projet de séquence est destiné. Bon nombre d'entre eux ne mentionnent jamais les élèves, n'évoquent jamais les résistances ou les difficultés qu'ils pourraient rencontrer, ni les besoins qui pourraient être les leurs. Ainsi, une candidate, présentant une séance portant sur la Shoah, s'est trouvée déstabilisée par la question d'un membre du jury l'interrogeant sur la manière dont elle envisagerait de présenter cette thématique à ses élèves. La question ne portait pas sur des aspects concrets de mise en œuvre mais pointait bien plutôt la mise au contact d'adolescents avec des témoignages potentiellement très éprouvants, précaution qui n'avait pas du tout été anticipée par la candidate.

Les attentes du jury, dans la présentation du projet séquentiel consistent donc à apprécier comment les acquis issus de la recherche doctorale irriguent l'élaboration du projet d'enseignement mais également à saisir comment une connaissance de la didactique du français et de la littérature peut nourrir une transposition pertinente. À cet égard, l'entretien joue un rôle tout à fait crucial : il permet en effet aux candidats de préciser, de développer ou d'infléchir les choix initialement présentés. Leurs qualités d'écoute et de réactivité sont alors valorisées : de bonnes propositions auraient ainsi pu atteindre l'excellence si elles avaient pu, en prêtant attention aux suggestions des membres de la commission, envisager un déplacement ou un élargissement des choix premiers. Bien évidemment, les conditions de passage du concours, et l'anxiété afférente, peuvent conduire à un raidissement compréhensible. Mais tout en défendant la pertinence des choix retenus, il s'agit de ne pas s'enfermer dans une approche univoque. On veillera donc à ce que la préparation réalisée en amont de l'épreuve, aussi sérieuse soit-elle, se garde de tout caractère systématique de façon à ne pas limiter les possibilités d'enrichissement du propos qui peuvent naître des échanges.

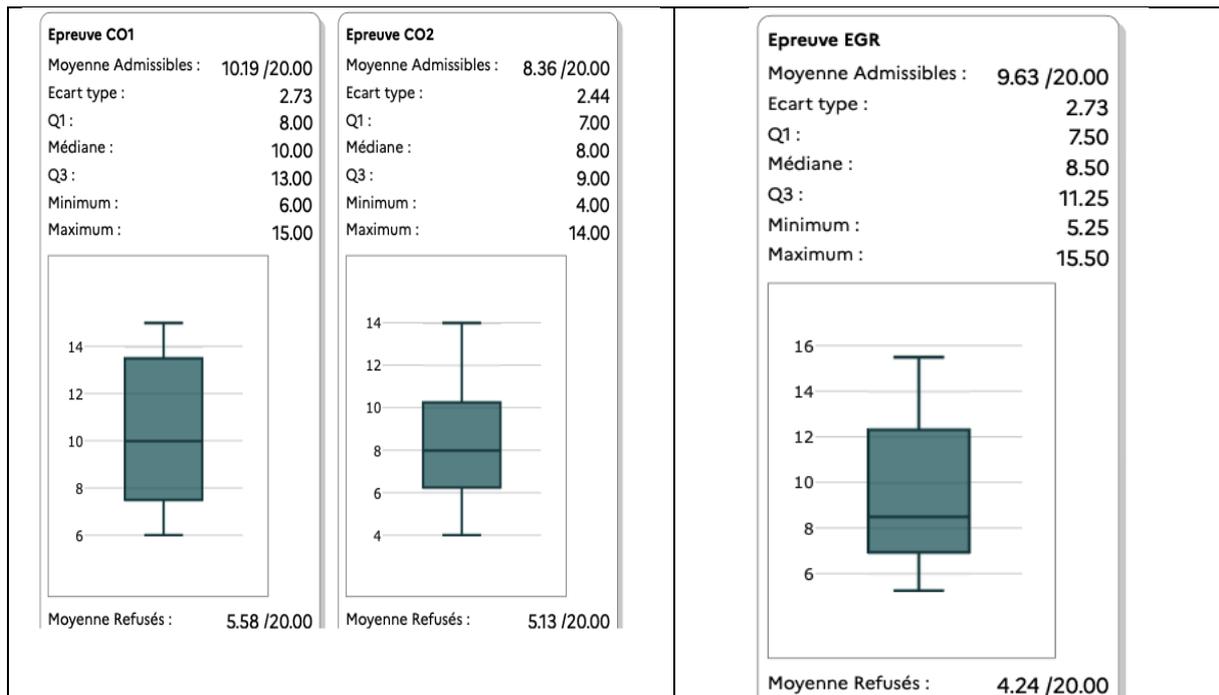
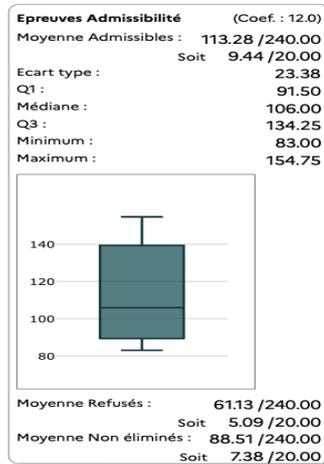
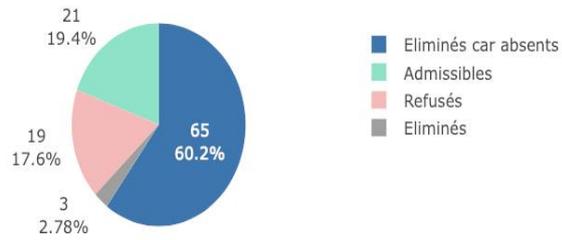
Concluons ce propos en soulignant le plaisir que le jury a pu éprouver devant la richesse de certaines problématisations et propositions séquentielles de candidats, devant leur capacité de réflexion sur les attitudes et les valeurs que pouvaient contribuer à développer les textes qu'ils avaient choisis, et devant leur enthousiasme à faire partager des œuvres qui les ont souvent personnellement touchés et construits. De tels témoignages donnent à penser qu'ils pourront également favoriser, pour leurs élèves, de telles rencontres avec la littérature. Enfin, le jury de la session écoulée tient à noter la belle réussite de candidats ou candidates titulaires de doctorats en sciences de l'éducation et didactique de la littérature qui ont su dans leurs

⁵ Par exemple : Emery-Bruneau, J., Fallenbacher-Clavien F. et Michelet V. (2025), « Que fait la poésie à l'école, et que fait l'école à la poésie », *Carnet de Poédiles*, 2 <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr> ; Brillant-Rannou N., Boutevin C. et Plissonneau G. (2018). *A l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*, Peter Lang ; Boutevin, C., Brillant-Rannou, N., et Brunel, M. (2016) *Être et devenir lecteur(s) de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique*, Presses universitaires de Namur.

prestations, à l'instar des docteurs en littérature ou en linguistique, se distinguer et convaincre de leurs compétences à enseigner le français dans l'enseignement secondaire.

ÉLÉMENTS STATISTIQUES

Bilan de l'admissibilité



Bilan de l'admission

Moyennes par épreuves

	Nb Admissibles	Nb Présents	Nb Admis	Moy. Par présents	Moy. Des admis
Leçon	21	20	12	9,57	11,29
Explication de texte + grammaire	21	20	12	7,21	8,08
Mise en perspective didactique	21	20	12	9,65	10,79

Notes : mini-maxi

Présents

Admis

	Note mini	Note maxi	Note mini	Note maxi
Leçon	4	18	7	18
Explication de texte + grammaire	3,67	13,67	5,67	13,67
Mise en perspective didactique	3	17	5	17