



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : agrégation interne et CAERPA

Section : lettres modernes

Rapport de jury présenté par :

Alain Brunn

Président du jury

Sommaire

1. Sommaire	p. 2
2. Règlementation	p. 3
3. Présentation du concours	p. 4
4. Bilan de la session 2026	p. 5
5. Rapports des épreuves écrites	p. 6
5.1. Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs	p. 7
5.2. Composition française sur une œuvre au programme	p. 27
6. Rapports des épreuves orales	p. 42
6.1. Leçon : œuvres littéraires et cinématographique	p. 43
6.2. L'épreuve orale d'explication de texte et grammaire	p. 50
6.3. L'épreuve orale de commentaire	p. 59

Règlementation

Épreuves écrites d'admissibilité

Composition à partir d'un ou de plusieurs textes d'auteurs de langue française du programme des lycées.

- Durée de l'épreuve : 7 heures
- Coefficient 8

L'épreuve consiste en une composition à partir d'un ou de plusieurs textes d'auteurs de langue française du programme des lycées.

Le candidat expose les modalités d'exploitation dans une classe de lycée déterminée par le jury d'un, de plusieurs ou de la totalité des textes.

Composition française

- Durée de l'épreuve : 7 heures
- Coefficient 12

L'épreuve consiste en une composition française portant sur un programme d'œuvres d'auteurs de langue française publié sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale.

Épreuves orales d'admission

Leçon

- Durée de la préparation : 6 heures
- Durée de l'épreuve : 50 minutes
- Coefficient 6

La leçon porte sur un programme d'œuvres publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale. Ce programme est composé d'œuvres littéraires d'auteurs de langue française et d'une œuvre cinématographique.

La leçon est suivie d'un entretien qui est l'occasion pour le candidat de valoriser son expérience professionnelle.

Explication d'un texte postérieur à 1500

- Durée de la préparation : 3 heures
- Durée de l'épreuve : 50 minutes
- Coefficient 8

L'épreuve consiste en une explication d'un texte postérieur à 1500 d'un auteur de langue française et figurant au programme publié sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale

Cette explication est suivie d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et d'un entretien avec le jury.

Commentaire d'un extrait des œuvres au programme

- Durée de la préparation : 2 heures
- Durée de l'épreuve : 30 minutes
- Coefficient 6

L'épreuve consiste en un commentaire d'un extrait des œuvres au programme de littérature générale et comparée publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale. Ce commentaire est suivi d'un entretien avec le jury.

PRESENTATION DU CONCOURS

La session 2026 s'est déroulée de façon sereine : après des écrits passés dans les différentes académies, les oraux ont eu lieu dans les beaux locaux du lycée Victor Duruy à Paris, qui accueille avec beaucoup de générosité et de professionnalisme les travaux du jury. Que son chef d'établissement, son secrétaire général et ses agents en soient très vivement remerciés !

Les épreuves écrites, qui avaient porté sur un corpus de texte relevant de la critique d'art pour l'épreuve de didactique, et sur l'œuvre de Jacques Roubaud pour la dissertation sur œuvre, ont permis de distinguer les candidates et candidats qui ont pu passer les épreuves orales ; le programme de l'année, qui représentait tous les genres, était fortement coloré par la poésie, dans une diversité historique et culturelle remarquable, tant pour le programme de littérature française que pour celui de littérature comparée : puisse ce voyage en poésie avoir apporté autant de plaisir et d'éblouissement aux candidates et candidats qu'il en a procuré au jury ! Celui-ci dans son ensemble adresse, tant à celles et ceux qui ont composé à l'écrit, qu'à celles et ceux qui ont été interrogés à l'oral sur ce programme ambitieux, ses félicitations les plus sincères : une fois de plus, l'ensemble des compétences et des connaissances requises pour être professeur de lettres ont été rendues manifestes dans les propositions qu'ont pu faire les candidates et candidats lus et entendus pendant cette session, et le jury se réjouit de la grande qualité des enseignantes et enseignants qu'il a pu promouvoir.

Les oraux du concours sont publics : que ce rapport soit aussi l'occasion de dire que si cette publicité constitue un principe important, les oraux de l'agrégation ne sauraient constituer ni un spectacle, ni une formation, et que la plus grande discrétion s'impose aux auditrices et auditeurs pris en charge par les appariteurs ; le nombre d'oraux auxquels un même auditeur ou une même auditrice peut assister doit donc être limité, afin d'accorder le principe de la publicité du concours avec les contraintes de son fonctionnement.

Remerciements

L'organisation du concours a bénéficié en 2026 de l'appui des services du SIEC ; le dialogue fructueux avec ces équipes a permis d'anticiper au mieux l'organisation complexe de ce concours, et le directoire remercie tous les interlocuteurs qu'il a pu rencontrer pour cela. Le jury présente ses remerciements à Madame la Rectrice de Paris, au Secrétariat général de l'académie, comme aux personnels de la direction générale des ressources humaines et à la gestionnaire du concours.

En cette dernière année de son mandat, le Président du jury tient à saluer chaque membre du jury pour son grand professionnalisme et ses remarquables qualités humaines, mis au service du concours et des candidats, qui permettent de pallier les inévitables difficultés qui ne manquent pas d'apparaître en cours de session : il témoigne également toute sa reconnaissance aux apparitrices et appariteurs, dont la belle valeur n'attend assurément pas le nombre des années !

Il dit enfin toute sa gratitude à Madame Claire Badiou-Monferran, Professeure des Universités, vice-présidente du concours, pour son intelligence lumineuse, sa générosité et son humanité, et à Madame Agnès Hugenell, Inspectrice académique–Inspectrice pédagogique régionale, Secrétaire générale, pour la droiture de sa réflexion, son attention à chaque détail et la sûreté de son jugement : elles savent transfigurer le lourd labeur du concours, et travailler à leur côté fut un plaisir et un honneur.

Alain Brunn
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Bilan de la session 2026

Le jury du concours

Le jury de l'agrégation interne et du CAERPA de Lettres modernes, pour la session 2026 du concours, est composé de cinquante-sept personnes, trente et une femmes et vingt-six hommes ; dix appartiennent aux corps d'inspection, vingt-sept à l'enseignement secondaire, vingt sont des universitaires. Elles sont issues de vingt académies différentes, ont corrigé les écrits puis se sont retrouvées à Paris pour interroger pendant les huit jours d'oraux les candidates et candidats aux concours.

Les candidats des concours

Étaient inscrits pour cette session aux deux concours de l'agrégation interne et du CAERPA 1591 candidats, un chiffre un peu plus bas que les années précédentes (1666 en 2025, 1739 en 2024) ; cette légère érosion des candidates et candidats qui s'engagent dans la préparation des concours ne diminue pas encore vraiment la très forte pression qu'ils connaissent, mais elle traduit sans doute le caractère très exigeant de cette préparation, bien souvent entreprise dans les marges d'un temps plein d'enseignement. Lors des écrits, 910 candidates et candidats pour le concours public, 141 pour le concours privé ont composé et rendu les deux dissertations, soit là encore un peu moins que l'année précédente où 990 et 181 candidats avaient finalement concouru.

Les résultats de l'admissibilité

Les épreuves écrites ont permis aux candidates et candidats de témoigner de leurs connaissances et de leur réflexion sur un sujet déterminé par le programme du concours – le recueil *Quelque chose noir*, de Jacques Roubaud – et sur un corpus de textes renvoyant aux programmes de la classe de seconde du lycée. Le jury a voté cette année des barres très proches de celles de l'année précédente (182 points, soit une moyenne de 9,1, pour le public et pour le privé) : une barre à 9 pour le privé, à 9,3 pour le public ; elle a permis d'ouvrir la possibilité de passer les épreuves orales à 33 candidates et candidats pour le CAERPA, et 232 pour l'agrégation interne (toutefois, deux candidats ne se sont finalement pas présentés aux oraux). Au total, deux cent soixante-trois candidates et candidats ont ainsi eu la possibilité d'être entendus par le jury.

Les résultats de l'admission

Pour l'agrégation interne, les cent vingt-cinq postes mis au concours ont été pourvus et une liste complémentaire a été établie (cinq inscrits). De même, les dix-neuf contrats du CAER-PA ont été pourvus, et le jury a inscrit un candidat sur liste complémentaire. Les résultats obtenus ont en effet été très satisfaisants : pour la leçon, la médiane est de 9, la moyenne de 9,83 et les notes s'étagent de 3 à 20 ; pour l'épreuve d'explication de texte et de grammaire, la médiane est de 9, la moyenne de 9,48, les notes s'étagent de 3,67 à 17 ; enfin, pour le commentaire, la médiane est de 8,5, la moyenne de 9,48 et les notes vont de 4 à 19. Le jury a donc pu déclarer admis les candidates et candidats ayant obtenu plus de 397 points pour le concours privé (soit 9,925/20) et plus de 394 points pour l'agrégation interne (soit 9,85). Les barres des listes complémentaires étaient très proches avec 394 points pour le privé, et 391 pour le public. Le major du concours privé a obtenu 548,64 points ; celle de l'agrégation interne 587 points. Le jury adresse ses félicitations les plus sincères à toutes les lauréates et tous les lauréats de la session.

RAPPORTS DES EPREUVES ECRITES

COMPOSITION A PARTIR D'UN OU PLUSIEURS TEXTES D'AUTEURS

Rapport présenté par madame Alice Pfister,
Professeure de chaire supérieure, académie de Versailles

En classe de seconde, vous étudierez l'ensemble des textes suivants dans le cadre de l'objet d'étude « La littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXIe siècle ».

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

Texte 1 : Théophile Gautier, « Salon de 1851 », *La Presse*, 15 février 1851 (extrait).

Texte 2 : Émile Zola, « Proudhon et Courbet », article paru en deux livraisons, *Le Salut public*, Lyon, 1865 (extrait).

Texte 3 : Jules Barbey d'Aurevilly, « G. Courbet et son œuvre par M. Camille Lemonnier », *Le Constitutionnel*, 18 août 1879 (extrait).

Le corpus soumis à l'étude cette année renoue avec la littérature d'idées, un objet d'étude qui n'avait pas été convoqué depuis 2020, les derniers sujets ayant porté sur des textes de récit, de théâtre et de poésie. Il aborde la littérature d'idées par le prisme d'un organe de diffusion, la presse, qui n'avait pas été considéré jusqu'alors, en s'intéressant à un type spécifique d'approche : la critique d'art.

Dans ce rapport délibérément synthétique, nous commencerons par dégager des points de convergence entre les textes du corpus permettant d'en saisir l'unité (I) puis nous proposerons une reformulation problématisée des enjeux communs qu'ils soulèvent (II) avant de souligner en quoi ce groupement de textes s'inscrit dans le programme de seconde tel qu'il est défini par le Bulletin officiel (III). Enfin, nous présenterons une proposition de séquence, suivie d'un bilan et de pistes de travail complémentaires (IV), et d'ultimes recommandations (V).

Nous précisons que certains des prolongements suggérés dans ce corrigé – mettant notamment en résonance le corpus avec l'histoire littéraire, l'histoire culturelle et la critique d'art – n'étaient en aucun cas des attendus, mais des éléments ayant vocation à être valorisés – comme bien d'autres – dans l'évaluation des copies.

I) Unité du corpus : points de convergence

Des articles de presse

Le corpus se compose de trois articles parus sur une période chronologique resserrée (1851-1879) durant laquelle la presse connaît un véritable essor. Ce medium représente alors pour les écrivains l'opportunité et le risque d'une pratique alimentaire, qu'illustre avec une lucidité cruelle un roman comme *Illusions perdues* (1837-1843), mais il constitue aussi pour eux l'occasion de s'exhiber sur la scène publique et de donner à leur parole un retentissement, tout en nourrissant leur pratique scripturale, comme le démontre l'ouvrage dirigé par Alain Vaillant et Marie-Ève Therenty, *Presse et Plumes. Journalisme et littérature au XIXe siècle* (2004). Les trois auteurs de ce corpus se sont saisis de cette opportunité puisqu'ils ont une pratique régulière du journalisme. Celle de Théophile Gautier remonte aux années 1830. Dès 1836, il effectue des critiques d'art pour *La Chronique de Paris* ; en 1851, il est rédacteur pour *La Presse*, où paraît l'article d'où est issu notre extrait. Zola quant à lui assure des critiques littéraires, dramatiques et artistiques depuis les années 1860. Lorsqu'il publie l'article soumis à l'étude, sa carrière d'écrivain en est encore à ses débuts, et la pratique journalistique représente pour lui un moyen de faire entendre sa voix. Barbey d'Aurevilly, enfin, a contribué à plusieurs journaux, parmi lesquels *Le Constitutionnel* pour lequel il assurera des critiques littéraires jusqu'à sa mort, dix ans après la publication de l'article soumis à l'étude. À rebours de Zola, c'est donc en auteur confirmé qu'il rédige cet article. Si la connaissance de ces éléments contextuels n'était ni attendue ni nécessaire à la bonne compréhension du corpus, il pouvait être opportun de rappeler que la pratique du journalisme n'était pas un phénomène isolé pour des auteurs de cette seconde moitié du XIXe siècle, et éventuellement de signaler que ces articles ne relevaient pas d'un *hapax* dans la carrière des écrivains concernés.

Des critiques d'art

Ces trois articles relèvent de la critique d'art, que ce soit directement – Gautier commente un tableau – ou indirectement – Zola et Barbey d'Aurevilly commentent chacun un ouvrage portant sur l'art de Courbet. Dans ce second cas, la critique littéraire s'articule étroitement à la critique d'art puisque les auteurs y exposent autant, sinon plus, leurs idées sur l'art que leur opinion littéraire sur l'ouvrage dont ils traitent. La critique d'art est une pratique répandue chez les auteurs du XIXe siècle ; on invoque généralement celle de Baudelaire, mais elle est aussi présente chez les frères Goncourt, Huysmans, Laforgue – ce qui témoigne d'un engouement pour cette pratique de la part des Décadents, au nombre desquels figure Barbey d'Aurevilly. L'enjeu, pour des hommes de lettres, de prendre la plume pour parler d'art, correspond souvent à l'ambition de rivaliser avec le peintre par ses talents d'écrivain, en vertu de l'adage *ut pictura poesis*, emprunté à l'*Épître aux Pisons* d'Horace. Gautier, réputé pour ses talents de descripteur, est une figure majeure de cette pratique. Toutefois le corpus proposé ne correspond pas à cet horizon d'attente puisque, loin de toute *ekphrasis*, les trois auteurs ne s'y emploient pas à créer l'équivalent littéraire d'une œuvre artistique – ce qu'on appelle la transposition d'art –, mais proposent des textes d'idées où s'illustrent leurs conceptions esthétiques autant que leurs talents de polémistes.

Un même but : questionner le réalisme à travers la figure de Courbet

Les trois auteurs abordent la notion de réalisme, au cœur des questionnements littéraires et artistiques de cette seconde moitié du XIXe siècle. Tous trois défendent un art s'efforçant d'approcher le réel avec le plus de vérité, mais ils embrassent des positions différentes sur les fonctions de ce réalisme, et plus largement sur le rapport que doit entretenir l'art avec le réel. Gautier et Barbey d'Aurevilly défendent un art ayant trait à l'idéal et ne se cantonnant pas à une approche matérialiste de la réalité, là où Zola défend une approche matérielle, et presque charnelle, du réel par l'artiste, mais discrédite en revanche l'idée d'une emprise morale de l'art sur le réel : la peinture didactique serait ainsi vouée à l'échec. Les trois auteurs inscrivent ce débat dans le domaine des beaux-arts, plus précisément l'art pictural, à travers la figure du peintre réaliste par excellence qu'est Courbet. Toutefois, si c'est la pratique d'un peintre qui se trouve questionnée, ces articles représentent des moyens de défendre des partis-pris esthétiques applicables au domaine de la littérature, si bien qu'on pourrait se demander s'ils ne constituent pas des manifestes déguisés, comme le montre la digression de Barbey d'Aurevilly sur Flaubert et Zola, ou comme le suggère le *lapsus* de Zola rendant hommage à Courbet comme au « maître puissant qui nous a donné quelques pages larges et vraies » (nous soulignons).

Des prises de positions esthétiques et axiologiques

Ces textes permettent en effet aux auteurs de défendre leurs positions esthétiques et idéologiques, lesquelles vont parfois à rebours de l'horizon d'attente. L'article de Gautier conforte l'idée d'une dignité esthétique, centrale pour le courant du Parnasse, en l'opposant à un réalisme dévoyé, assimilé à une école de la laideur. Ce faisant, il défend une forme d'idéalisme pictural, permettant de transmettre au spectateur un sentiment d'élévation, ce qui semble s'écarter du principe d'autotélicité défendu dans la préface de *Mademoiselle de Maupin* (1835). Inversement, c'est Zola, figure par excellence de l'écrivain engagé dont on invoque à titre de paradigme l'article « J'accuse...! » (*L'Aurore*, 1898), qui déplore ici l'instrumentalisation idéologique de l'art de Courbet par Proudhon, et qui discrédite plus largement l'idée d'un art pictural engagé. Toutefois on peut se demander si ce discrédit ne sert pas de tremplin à une défense de l'engagement dans la littérature, puisque Zola vante, dans ce même article, la supériorité didactique des mots sur les images. Le paragone – un débat de la Renaissance comparant les mérites respectifs des formes d'art, se définissant les unes les autres en faisant valoir leurs spécificités – fait ainsi l'objet d'une reconfiguration à l'âge de la presse et du débat public. La défense de la « vérité » en peinture est également cohérente avec la pratique littéraire de Zola, de même que son éloge de Courbet comme peintre incarné et prosaïque, ancré dans la chair et la terre, ne s'offusquant pas d'aborder des sujets crus. Barbey d'Aurevilly, figure emblématique du décadentisme, conforte dans son article les positions de ce courant. L'idée d'une fin de siècle marquée par un esprit du temps délétère se retrouve dans sa dénonciation d'un matérialisme corrompu portant le « *Signe de la bête* ». La métaphore organique de la perpétuation du mal rejoint bien l'axiologie des Décadents et leur répertoire d'analogies biologiques macabres avec l'idée d'une dégénérescence allant crescendo au fil des générations : « il a passé définitivement sur le ventre du Panthéisme et du Rationalisme contemporains », « il a passé de l'intelligence dans le sang ».

Un moyen détourné d'asseoir son ethos en prenant position dans le champ littéraire

Dès lors, on pourrait postuler que les auteurs adoptent une double stratégie du détour. D'une part, ils n'abordent pas de front la question du réalisme en littérature, mais par le biais de l'art, et d'un artiste en particulier, en raillant leurs adversaires pour défendre leurs propres positions. D'autre part, ils se servent de la critique d'une œuvre extérieure pour se mettre eux-mêmes en scène comme auteurs et faire entendre leur timbre singulier tout en établissant avec leurs lecteurs une connivence profitable. En somme, ces articles sont pour eux l'occasion de construire ou d'alimenter une figure d'auteur à travers la mise en avant d'un ethos que ces articles inscrivent dans la sphère publique. L'implication directe du locuteur dans son texte et le brio oratoire dont il témoigne établissent un effet de connivence avec le lecteur, qui vaut à la fois à l'échelle de la lecture de l'article et plus largement à l'échelle d'un positionnement de l'auteur dans le champ littéraire. La défense de leurs positions esthétiques sert le même dessein. À titre d'exemple, si Barbey d'Aurevilly rejette le réalisme et le naturalisme, assimilés à une même doctrine marquée par la bassesse, c'est en accord avec les positions d'un auteur qui cherche à se distinguer de ces deux courants dominants. On pourrait en effet évoquer ici l'explication qu'en donne Pierre Bourdieu, en sociologue du champ littéraire, dans *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* (1992) : dans la seconde moitié du XIXe siècle, les courants élitistes comme le symbolisme et le décadentisme cherchent à imposer leur autorité en dénonçant la trivialité et l'accessibilité aguicheuse du courant naturaliste.

Des talents de polémistes

Ces différents enjeux convergent vers un art de la polémique dans lequel excelle chacun des trois auteurs. Cet aspect du corpus, le plus ostensible et le plus savoureux, est également celui qui se prête le plus aisément à l'analyse, et donc celui qui servira de fil rouge problématique à l'approche transversale de ce corpus.

II) Problématisation des enjeux du corpus

Critique d'art et art de la critique : le brio d'une raillerie polémique

Ces trois textes relèvent de la critique, laquelle endosse quatre fonctions : « informative, classificatrice, analytique et évaluative » (Daniel Bergez, *Littérature et peinture*, 2004). Les trois articles informent en effet leur lecteur, pour le premier, de l'exposition d'une toile de Courbet au dernier Salon, pour les deux autres, de la parution – récente pour Proudhon, remontant à dix ans pour Lemonnier – d'un essai portant sur l'art de Courbet. Cette fonction informative se double d'une fonction classificatrice, puisque l'art de Courbet et les textes de Lemonnier sont rapidement renvoyés à l'étiquette du réalisme (catégorie esthétique), voire du matérialisme (catégorie éthique ou philosophique), tandis que la pensée de Proudhon est rattachée à une pensée sociale utopique. Cette classification s'adosse à une analyse des textes de Lemonnier et Proudhon et des toiles de Courbet qui en souligne les partis-pris esthétiques et/ou éthiques confortant l'appartenance aux catégories identifiées. La quatrième fonction, évaluative, double quant à elle les trois autres, et teinte l'approche des auteurs d'une virulence polémique certaine, puisque chacun y déploie l'art délectable de la raillerie. Nous aborderons en premier la façon dont les trois auteurs transmettent l'information et leur analyse sur un mode spirituellement dépréciatif, puis la manière orientée dont ils catégorisent les productions artistiques et littéraires pour développer une réflexion sur les rapports que l'art devrait entretenir avec le réel. Une brève dernière partie fera un point sur l'ambition qui se voit ici assignée à l'art, entre restitution de l'anecdotique et transcendance de la contingence.

L'analyse assassine

Dans chacun de ces articles, l'auteur informe le lecteur du journal d'un événement – une exposition ou une publication. Mais informer n'est pas nécessairement embrasser une posture de neutralité. De fait, dès cette étape, les auteurs s'emparent des armes de la raillerie, en y adossant une analyse assassine.

Gautier

Gautier informe le lecteur de l'exposition de la toile de Courbet dans le Salon du Louvre en renvoyant aux dimensions démesurées du tableau, de telles proportions étant habituellement consacrées à la peinture d'histoire, et en les opposant au caractère anecdotique de son sujet. Si la connaissance de cet usage n'était pas attendue des candidats, l'article soulignait volontiers l'inadéquation entre le sujet de la toile et ses dimensions. Ce contraste qui dégonfle l'ambition du peintre est présent dès la première phrase de l'extrait et répété dans la deuxième phrase à travers un processus d'amplification puisque la syntaxe de cette dernière donne à celle-ci les dimensions d'une période et imite ainsi l'enflure vaniteuse du peintre. La protase remplit sa fonction de retardement et d'amplification en débutant par une circonstancielle suivie d'une longue relative (« qui ne serait à sa place ni dans une église ni dans un palais, ni dans un édifice public ni dans une maison particulière ») étayée par l'accumulation des quatre lieux auxquels de telles dimensions auraient pu s'accorder, et suivie d'une proposition incidente ironique qui sert paradoxalement d'acmé à la phrase (« considération de quelque valeur pourtant »), mettant ainsi subtilement en relief le jugement de Gautier. Dans l'apodose, la complétive ravale la toile à l'anecdotique (« un sujet vulgaire », « une étroite localité ») tandis que la principale déconstruit l'autorité du peintre en renvoyant à sa civilité (« nous dirons à M. Courbet »). Le peintre n'est donc pas un génie inatteignable mais un individu contemporain et un interlocuteur que Gautier s'emploie à remettre à sa place avec condescendance. Plus tard, il jettera le discrédit sur Courbet par sa confrontation aux grands maîtres passés à la postérité, comme Raphaël, et achèvera ainsi de tourner en dérision la prétention du jeune peintre dont témoignaient déjà les dimensions d'*Un enterrement à Ornans*.

Zola

La publication de l'ouvrage de Proudhon est dès les premières lignes de l'article de Zola renvoyée à un prétentieux coup d'épée dans l'eau. L'opposition entre « l'ours » et le « maître » signale l'écart de dignité entre le penseur, assimilé à un animal, et le peintre, assimilé au dormeur de La Fontaine. Si la connaissance de la fable « L'Ours et l'Amateur des jardins » (1678) n'était pas attendue des candidats, elle constitue toutefois un point de valorisation des copies puisqu'elle éclaire l'article de Zola. En effet, dans cet apologue, l'Amateur des jardins succombe à la maladresse de l'ours qui, voulant débarrasser

son ami d'une mouche importune posée sur son nez, lui lance un projectile démesuré, et fatal. De même, le peintre se voit dégradé par l'éloge maladroit de Proudhon qui fait de Courbet le représentant de sa doctrine malgré lui. Les analogies signalant cette dégradation sont fréquentes dans la suite de l'extrait : le « Maître » se mue, dans l'essai de Proudhon, en « gâcheur » de plâtre et en « manœuvre ». Symétriquement, le « pinceau » du peintre se voit dégradé en « balai ». La charge ironique attaque donc « le Courbet de Proudhon », c'est-à-dire un Courbet travesti, et non Courbet lui-même, dont Zola salue au contraire le « génie » à la fin de l'extrait. C'est la raison pour laquelle la publication de l'essai de Proudhon se trouve assimilée, dès la troisième phrase de l'extrait, à une sombre « affaire », dans laquelle le peintre se trouve « mêlé », c'est-à-dire impliqué, et même compromis, malgré lui. Son art serait ainsi dévoyé par Proudhon, instrumentalisé qu'il serait pour servir d'*exemplum* à l'idéologie d'un « publiciste », Zola refusant à Proudhon le statut de *penseur*. Notons la complexité du dispositif argumentatif mis en place par Zola qui permet de discréditer les positions de Proudhon tout en sauvant l'art de Courbet et en en proposant une contre-interprétation.

Barbey d'Aurevilly

La publication de l'ouvrage de Lemonnier est annoncée au début de l'article de Barbey d'Aurevilly par le biais d'une analogie avec la production littéraire de l'écrivain, qui en discrédite d'emblée la qualité : « un roman de plus de couleur que d'invention ». L'essai dont Barbey d'Aurevilly doit opérer le compte rendu est donc placé sous l'égide d'un premier roman exalté, mais peu inspiré. L'ardeur et le manque de clairvoyance, imputés au jeune âge de Lemonnier, reviendront en effet sous la plume de Barbey d'Aurevilly dans le dernier paragraphe de l'extrait, lorsqu'il fera découler de son « enthousiasme » et de sa « jeunesse » un manque de « nouveauté », de « puissance » et d'« élévation » dans les « idées ». La candeur béate de Lemonnier l'empêcherait donc d'exercer un jugement critique éclairé sur Courbet. La deuxième phrase de l'extrait renvoie au premier roman de Lemonnier en critiquant son penchant pour l'anecdotique – ce qui rappelle le reproche formulé par Gautier à l'encontre d'*Un enterrement à Ornans*. En reprochant à Lemonnier de « décrire jusque par le menu, le plus menu, toutes les réalités, même les plus basses », Barbey d'Aurevilly semble opérer un jeu de mots sur *menu*, à partir de l'expression *décrire par le menu*, en l'employant la seconde fois dans un autre sens, celui de la maigreur, à entendre de façon figurée comme renvoyant au manque d'épaisseur et donc à l'infime, au dérisoire, voire à l'indigent. Cette vacuité entre par ailleurs en écho avec le titre même du roman de Lemonnier, *Un coin de village*. Barbey d'Aurevilly fait de ce penchant pour l'anecdotique et le trivial la cause de l'engouement de Lemonnier pour Courbet, en qui il trouverait un compagnon de marotte. L'enthousiasme de l'écrivain se trouve alors implicitement assimilé à « la pâte puissante » du peintre, et son absence de hauteur de vue à « l'inspiration grossière » de Courbet. En dernier lieu, de même que Proudhon selon Zola, Lemonnier procède selon Barbey d'Aurevilly à une instrumentalisation opportuniste de Courbet : « À bien descendre au fond des choses, l'Étude que voici, écrite par un réaliste littéraire sur le père du Réalisme dans la peinture, est encore plus une glorification de la matière qu'une glorification de Courbet. » Cette approche intéressée discrédite bien sûr la valeur de l'essai de Lemonnier, qui reviendrait à un manifeste déguisé, et donc indirectement un plaidoyer *pro domo*. Notons enfin le caractère particulièrement acerbe, sinon féroce, de la critique de Barbey d'Aurevilly, au regard des approches de Gautier et Zola, plus modérées.

Réalisme et matérialisme : catégoriser, serait-ce cataloguer ?

L'un des objectifs de la critique est de situer l'œuvre dont elle parle dans une catégorie (générique, esthétique, idéologique...) Or, les deux auteurs qui le font explicitement, en renvoyant à la catégorie du réalisme, en profitent pour discréditer les partis-pris de cette catégorie, avec virulence pour Barbey d'Aurevilly, et avec nuance pour Gautier. Seul Zola, qui n'invoque pas explicitement la notion de réalisme, s'en fait le défenseur à travers l'hommage qu'il rend au génie de Courbet. Que l'approche des auteurs soit élogieuse ou dépréciative, le réalisme est assimilé à une description matérielle de l'existence, relevant tantôt d'une expression éloquente et véritable du réel, tantôt d'un préjudiciable matérialisme.

Gautier

La catégorie du réalisme est convoquée par Gautier sous le prisme d'une critique nuancée. Si l'écrivain reconnaît la validité du parti pris réaliste, susceptible de restituer « la vie », il y renvoie toutefois à travers des formules qui en réduisent la portée. Comparant l'école idéaliste et l'école réaliste, il affirme : « La seconde, prenant le moyen pour le but, se contente de l'imitation rigoureuse et sans choix

de la nature. » La confusion du moyen avec la fin signale une forme de cécité que corrobore l'expression « sans choix », caractérisant la *mimesis* des Réalistes. À l'inverse, les tournures restrictives qui désignent l'entreprise de l'école idéaliste permettent à l'auteur d'atténuer, en apparence, sa préférence pour celle-là, tout en signalant en fait la dignité et l'ambition de cette esthétique qui transcende le réel pour atteindre « l'âme » : « La première ne voit, dans les formes que la nature met à sa disposition, que des moyens d'exprimer l'idéal, c'est à dire le beau. Elle [...] ne se sert du modèle que comme d'un dictionnaire ». En définitive, la catégorisation de l'art de Courbet est particulièrement assassine, dans la mesure où ce dernier n'est rattaché ni à la première ni à la seconde école, mais à ce qu'on pourrait appeler une école de la laideur, dont les préceptes travestissent les vers de Boileau, puisqu'ils substituent la laideur à l'idéal de vérité qui était celui de l'auteur de *l'Art poétique*. « Rien n'est beau que le laid, le laid seul est aimable », fait-il dire à Courbet, la substitution de « laid » à « vrai » jouant de la proximité phonétique des deux monosyllabes. En définitive, l'esthétique de Courbet est rabattue sur l'outrance d'un « maniérisme » affecté. C'est ainsi par esprit de provocation que Gautier assimile Courbet, le peintre des réalités les plus crues, à Boucher, le peintre de toiles coquettement sensuelles et nébuleuses, en soulignant que l'ocre de l'un n'est que l'équivalent morose du rose de l'autre – une recette. À la fin de l'extrait, Gautier achève de sceller l'échec de l'entreprise de Courbet en affirmant que ce dernier illustre un « idéal manqué » puisqu'il tourne volontairement le dos à l'école idéaliste mais ne rejoint pas pour autant ceux qui ont excellé dans l'école réaliste : le peintre manque sa cible – le vrai – pour rejoindre une affectation, et donc une fausseté, dont il ne semble pas avoir conscience.

Zola

Le texte de Zola ne convoque pas de front la notion de réalisme. Toutefois, la question de la vérité apparaît sous sa plume quand il évoque « [s]on Courbet ». Lorsqu'il identifie le style singulier du peintre, il affirme : « son talent [...] se trouve porté à chercher et à rendre la vérité. » Quand il effectue la genèse de sa construction en tant qu'artiste, il suppose : « il avait l'âpre désir de serrer entre ses bras la nature vraie ». Au moment de rendre son verdict à la fin de l'extrait, il célèbre en lui « le génie de la vérité ».

Or, cette vérité est moins d'ordre moral ou social – ce que prétend Proudhon – que matériel. Alors que Proudhon imputait une idéologie aux toiles de Courbet, Zola revient à la dimension physique de l'art pictural, coupé du domaine des idées, en faisant de Courbet un peintre de la chair, plutôt que de la chaire : « [...] il se sentait entraîné par toute sa chair – par toute sa chair, entendez-vous ». Par un procédé d'insistance, ce terme est répété, et son sémantisme se déploie dans les qualificatifs « grasses », « plantureuses », « fécondes », « trapu », « vigoureux », renvoyant à une vitalité que Gautier situait déjà du côté de l'école des Réalistes (« L'autre école a l'âme, celle-là a la vie ») tout en refusant cette qualité à Courbet. De fait, l'expression employée par Gautier pour évoquer la réussite de peintres réalistes comme Jordaens et Ribera pourrait parfaitement résumer le point de vue de Zola sur Courbet : ces premiers produisent des toiles d'« une trivialité puissante ». Cette vitalité prosaïque qui fascine Zola est soulignée par le groupe circonstanciel provocateur « en pleine viande et en plein terreau ». L'analogie, crue, de la viande, s'accompagne d'un renvoi à ce qui est bas – la terre – relayant un imaginaire de la germination et de la croissance lié à celui de la création. L'artiste vrai, prolifique, n'hésite pas à se salir les mains en s'attaquant à ce que la réalité contient de plus prosaïque. C'est ce qui motive l'éloge final que Zola adresse à Courbet, sous la forme détournée d'une tournure restrictive : « Il n'a que le génie de la vérité et de la puissance. Qu'il se contente de son lot. » Vérité et puissance étant des qualités maîtresses, le lecteur comprend qu'elles sont amplement suffisantes pour consacrer le génie de Courbet. L'injonction finale à l'humilité relève de la même stratégie de l'éloge détourné que l'oxymore « pauvre grand homme » qui la précède.

Barbey d'Aurevilly

Dès la deuxième phrase, l'article de Barbey d'Aurevilly situe Lemonnier et Courbet sous la bannière commune du « Réalisme » et du « Naturalisme ». La suite de l'article opère un développement sur ces deux courants, en les abordant à la fois dans le domaine de la littérature et celui de la peinture, et en les amalgamant délibérément, puisque leur parti pris commun, selon Barbey d'Aurevilly, défend de les distinguer rigoureusement. C'est en effet avec hauteur que le critique les ramène à un même principe : la description matérialiste, objective, d'un monde sans idée ni idéal, ce qu'il résume à travers la tournure superlative assassine : « le matérialisme le plus épais ». Ce reproche adressé au matérialisme

littéraire n'est pas un hapax, mais constitue un élément central dans la réflexion du temps ; ainsi, il apparaît sous la plume de Flaubert deux ans plus tôt, qui écrit dans sa correspondance : » La réalité, selon moi, ne doit être qu'un tremplin. Nos amis sont persuadés qu'à elle seule elle constitue tout l'État ! Ce matérialisme m'indigne, et, presque tous les lundis, j'ai un accès d'irritation en lisant les feuilletons de ce brave Zola. » (Lettre du 8 décembre 1877 à Tourgueniev) C'est donc avec condescendance que Flaubert signale une vision amputée du réel chez les naturalistes dont Zola s'est fait le chef de file. De fait, nous avons observé que Zola célébrait la matérialité de l'art de Courbet. Barbey d'Aurevilly, lui, souligne la bassesse de ce matérialisme, et en fait le dernier avatar d'une dégénérescence idéologique ayant débuté avec le rationalisme des Lumières. Il est donc logique que la critique se fasse encore plus virulente quand l'auteur renvoie au chef d'école du naturalisme comme à un « publiciste » – pour reprendre la désignation de Lemonnier par Zola – brandissant un terme nouveau qui n'apporte rien au concept antérieur de réalisme, sinon l'opportunité d'un *retentissement* que l'analogie grotesque de Quasimodo juché sur sa cloche vient ridiculiser. L'opportunisme de Zola ici décrié n'est alors pas sans rappeler celui que ce dernier pointait du doigt chez Proudhon. Le « potage d'invention », analogie dégradante pour renvoyer au concept de naturalisme, évoque la basse cuisine et éventuellement une recette, ce qui rappelle le reproche qu'adressait Gautier à Courbet, dans son usage outrancier de l'ocre et son recours systématique à la laideur. Peut-être également la référence à Quasimodo renvoie-t-elle implicitement à un penchant pour la laideur qui serait commun aux réalistes et aux naturalistes, et à une surdité des créateurs de ce courant, fermés à tout ce qui n'est pas matériel. En dernier lieu, si l'extrait de Zola s'achevait sur un hommage au génie de Courbet, « un génie de la vérité et de la puissance », Barbey d'Aurevilly quant à lui, salue la « pâte puissante » du peintre en début d'article, mais l'extrait s'achève sur le refus d'accorder à Courbet le statut de « génie ». En témoignent les deux emplois de ce terme dans la dernière phrase : emploi en mention, avec des guillemets de mise à distance, quand il est question du peintre (« ce qu'on a appelé si faussement « le génie » dans Courbet ») ; emploi en usage, et donc sans guillemets, au moment où se trouve invoquée « l'essence du génie dans la peinture ». En effet, la « vérité » saluée par Zola dans l'art de Courbet serait, selon Barbey d'Aurevilly, une vérité superficielle, purement descriptive, et donc indigne du génie artistique.

L'ambition de l'art : l'anecdotique et l'essentiel

Les articles de Gautier et de Barbey d'Aurevilly embrassent un point de vue qui avait déjà été formulé par Baudelaire, dans son *Salon* de 1845, tournant en dérision les peintres réalistes qui « se cramponnent à la vérité microscopique ». On connaît en effet le postulat baudelairien : « La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable. » (Baudelaire, *Le Peintre de la vie moderne*, 1863). Si l'anecdote et la saisie de l'esprit du temps sont au cœur de la modernité, elles ne sauraient se départir d'une confrontation à un idéal supposé atemporel. Gautier et Barbey d'Aurevilly semblent embrasser un semblable postulat, puisqu'ils désignent en creux une fonction spirituelle de l'art impliquant de transcender le réel. Quant à Zola, s'il n'affirme pas, comme Gautier et Barbey d'Aurevilly, l'importance d'un idéal en filigrane de l'œuvre, il n'en discrédite pas moins une approche exclusivement tournée vers la stricte contemporanéité. Lorsqu'il affirme au sujet de Courbet que « faire consister tout son mérite dans ce seul fait qu'il a traité des sujets contemporains, c'est donner une étrange idée de l'art », il minore l'importance d'une restitution de l'époque dans les toiles du peintre, comme le signale également la proposition incidente, exprimant sa réticence à formuler une concession, dans la phrase suivante : « L'artiste peint les scènes ordinaires de la vie, et, par là même, il nous fait, *si l'on veut*, songer à nous et à notre époque. » (Nous soulignons) C'est à ce titre qu'il juge l'approche de Proudhon réductrice, car elle résume la production de Courbet à l'illustration de thèses politiques adressées à ses contemporains. En somme, un reproche commun se trouve formulé par les trois auteurs : une œuvre ne saurait s'attacher exclusivement à l'anecdote, au transitoire.

Or, les articles eux-mêmes embrassent un semblable dessein puisqu'ils entretiennent une tension entre l'anecdotique – l'article s'écrit en réaction à une exposition ou une publication – et le discours surplombant – la réflexion débouche sur des perspectives théoriques et empiète ponctuellement sur le territoire de l'essai. Ces deux aspects témoignent ainsi d'une double nature de la critique, à la fois transitive – rendant compte d'un objet extérieur – et intransitive – le texte valant pour lui-même, en tant que texte d'idées.

III) Adéquation du corpus au programme de seconde

Presse et littérature d'idées

Ce groupement de textes pourrait être abordé dans le cadre de l'axe de réflexion, au programme de seconde, « la littérature d'idées et la presse du XIXe siècle au XXe siècle » puisqu'il est constitué d'articles de presse qui sont en même temps des textes d'idées. Les trois auteurs, en tant que chroniqueurs, se frottent à l'actualité artistique et littéraire, réagissent à un événement contemporain et semblent livrer leurs impressions à brûle-pourpoint. Mais, dépassant cet aspect transitoire, ils en profitent pour livrer une théorie plus large sur la fonction de l'art et le rapport qu'il doit, selon eux, entretenir avec le réel.

Le Bulletin officiel préconise « l'étude d'un groupement de textes autour d'un débat d'idées, du XIXe au XXe, au choix du professeur, par exemple sur les questions éthiques, sociales ou sur les questions esthétiques liées à la modernité (batailles et procès littéraires, histoire de la réception d'une œuvre artistique, etc.) permettant d'intégrer l'étude de la presse et des médias. » Ce *corpus* aborde de front la question *esthétique* du réalisme, tout en l'articulant ponctuellement à des questions *éthiques* et *sociales* voire politiques (défense d'un idéalisme, esprit du temps matérialiste...) Les articles portent sur la *réception* de Courbet ; c'est son procès qui est ici instruit, et plus largement la *bataille* du réalisme qui se conduit, dont une manche se joue sur la scène artistique. Le *corpus* répond aussi à l'ambition de proposer « une approche artistique et culturelle, sur les liens entre la littérature et le journalisme », puisque les signataires de ces trois articles sont trois grandes figures d'écrivain faisant d'une pierre deux coups en prenant la parole en tant que chroniqueurs autant que comme créateurs.

Des textes d'argumentation

Ces trois articles sont également des textes d'argumentation qui cherchent à emporter l'adhésion du lecteur. Cette composante du discours correspond à l'une des finalités du programme de seconde tel qu'il est défini par le Bulletin officiel : « analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus ». Le *corpus* permet d'inscrire ces textes d'argumentation dans un débat d'idées plus large, autour de la question du réalisme : « L'analyse et l'interprétation des textes et documents amènent les élèves à dégager la visée d'une argumentation, à en déterminer les présupposés et à l'inscrire dans un courant de pensée plus large, qui l'étaye et lui donne sens. Les parcours construits par le professeur ménagent une place à la découverte de l'histoire des idées, telle qu'elle se dessine dans les grands débats sur les questions éthiques ou esthétiques. Ils prennent en compte l'influence des moyens techniques modernes de communication de masse, du XIXe siècle à nos jours. » La presse, en l'occurrence, représente un « moyen technique moderne de communication de masse » incontournable au XIXe siècle.

Une approche de l'histoire littéraire

Le Bulletin officiel rappelle par ailleurs que l'une des ambitions de l'enseignement du français en classe de seconde est de structurer la culture littéraire des élèves « en faisant toute sa place à la dimension historique qui permet de donner aux élèves des repères clairs et solides ». Ce *corpus* répond à cette ambition dans la mesure où les articles invoquent les courants réaliste et naturaliste et offrent la possibilité de les confronter aux courants du Parnasse et du décadentisme, représentés respectivement par Gautier et Barbey d'Aurevilly.

IV) Proposition de séquence

La séquence proposée ne constitue pas le modèle de ce qui était attendu des candidats ; elle n'est qu'une proposition parmi d'autres et les pistes qu'elle lance pouvaient être développées de bien d'autres manières. Cette précision, nécessaire, n'est pas une précaution oratoire ; elle rend justice à la capacité des candidats de proposer des parcours pertinents et cohérents, bien différents de ceux que les concepteurs de l'épreuve ont pu anticiper.

Nous commencerons par signaler les prérequis permettant le bon déroulement de cette séquence, puis nous en présenterons les grandes étapes : une introduction au réalisme pictural permettant aux élèves de se familiariser avec ce dont les trois auteurs font la critique, une lecture des trois textes identifiant leur thèse et leur cheminement argumentatif, une problématisation de la séquence à partir de leurs points de convergence, et enfin une réflexion organisée autour de deux axes – l'art de la polémique et la question d'une finalité didactique de l'art.

Prérequis : « Le réalisme comme objet de débat et la presse comme moyen d'expression »

L'étude de ce corpus nécessite qu'aient été abordées au préalable les notions de réalisme et de naturalisme en littérature. Les courants romantique, réaliste et naturaliste ont fait l'objet d'une première approche au collège. Une séance de réactualisation de ces acquis pourrait servir de socle à cette séquence, en orientant la réflexion des élèves sur ce qui, dans les approches réaliste et naturaliste, est susceptible d'avoir créé une polémique. Le réalisme fait en effet l'objet d'un véritable débat dont la presse se fait la caisse de résonance ; les textes du *corpus* en sont témoins.

Concernant les articles de presse, le Bulletin officiel précise : « Au collège, les élèves ont reçu une éducation aux médias et à l'information centrée sur les usages contemporains. L'objectif est d'approfondir cette culture en leur ouvrant une perspective littéraire et historique sur les caractéristiques de la littérature d'idées et sur le développement des médias de masse. » Le *corpus* permet en effet d'aborder une forme incontournable de diffusion de l'information, la presse, que l'enseignant pourrait confronter à d'autres médias contemporains, pour faire percevoir aux élèves la différence entre ces supports de l'information et la différence d'approche qu'ils impliquent. Il pourrait également en profiter pour rappeler la manière dont les débats littéraires ont été alimentés par la presse, et ce dès le XVII^e siècle, avec un périodique comme *Le Mercure galant* qui relaye la querelle des Anciens et des Modernes et qui alimente la controverse autour de l'aveu dans *La Princesse de Clèves* (1678), comme l'ont montré les travaux d'Hélène Merlin-Kajman sur l'espace public dans *Public et littérature en France au XVII^e siècle* (1994). L'étude de ce groupement de textes se construirait alors à partir d'un socle de références concernant le média de la presse, lesquelles permettraient aux élèves d'appréhender les conditions de rédaction, de diffusion et de réception de ces articles.

Pour introduire la séquence, l'enseignant pourrait évoquer l'évolution de la presse et de ses usages par des hommes et des femmes de lettres, et faire un point sur sa place dans la seconde moitié du XIX^e siècle en renvoyant à son essor et aux opportunités qu'elle offre, éventuellement à travers un extrait d'*Illusions perdues*. Sensibiliser les élèves aux stratégies de construction d'une figure d'auteur soulignerait l'enjeu qu'il y a, pour des écrivains, à prendre la parole sur la scène publique en sortant des circuits éditoriaux plus confidentiels. Cette inscription de l'auteur dans la société pourrait montrer aux élèves que la littérature est intimement liée au réel et tient aussi à des stratégies sociales. Que l'on recoure ou non à la sociologie de la littérature, il serait en tout cas pertinent de rappeler l'importance de la mise en scène de soi – voire de l'invention de soi – dans tout écrit où le locuteur s'exprime à la première personne, et, *a fortiori*, dans des textes où l'auteur prend la parole en son nom propre. L'enseignant montrerait ainsi comment se développe le débat d'idées, sans soumettre les élèves aux effets rhétoriques, mais en les rendant lucides sur le jeu des stratégies. L'étude de la presse participe en effet du développement de l'esprit critique, et de la capacité à prendre de la distance avec le texte soumis à la lecture.

Parce que la question de l'interaction entre la presse et la littérature aura été abordée lors d'une séance préliminaire, le déroulé de la séquence que nous proposons n'y renverra que de manière allusive.

Séance d'introduction : « Qu'est-ce que le réalisme en peinture ? »

Pour donner un contenu tangible à ce qu'évoquent les trois articles et constituer un arrière-plan artistique permettant aux élèves d'évaluer la pertinence du propos des trois auteurs, une séance d'introduction sur le réalisme pictural pourrait venir prolonger un cours sur le réalisme en littérature. Elle proposerait ainsi un temps de réactualisation des connaissances des élèves sur l'esthétique et les représentations du monde réalistes, en répondant à l'invitation du Bulletin officiel : « Pour éclairer la lecture des œuvres et des textes littéraires composant les parcours par leur mise en relation avec les autres arts et pour développer chez les élèves des connaissances d'ordre esthétique et la capacité d'analyser des images, le professeur propose des prolongements artistiques et culturels. » En l'occurrence, l'étude de ces œuvres picturales prolongerait la réflexion sur le réalisme en littérature et elle introduirait symétriquement l'approche des textes littéraires du corpus. Seraient convoquées en premier lieu les toiles de Courbet, dont on rappellerait qu'il a été perçu par ses contemporains comme un peintre révolutionnaire par son parti pris réaliste. Pourraient aussi être présentées, pour compléter cette approche du réalisme pictural, des toiles de Manet comme *Olympia* (1863) ou *Le Déjeuner sur l'herbe* (1863). La confrontation d'*Olympia* (1863) et de *La Naissance de Vénus* (1863) de Cabanel, peintre académique qui réalise sa toile la même année qu'*Olympia*, pourrait également faire saisir aux élèves la spécificité de l'approche réaliste. Ces derniers pourraient observer une opposition radicale des deux toiles, en termes de sujet – mythologique et prosaïque –, de traitement du corps féminin, – idéalisé ou non –, et de rapport au spectateur – dégrisé par la frontalité du regard d'*Olympia* là où la Vénus de Cabanel à demi-éveillée le laisse jouir de son voyeurisme en toute impunité. Il serait aussi envisageable d'aller puiser dans le répertoire des peintres que Gautier classe respectivement du côté des Idéalistes et du côté des Réalistes pour en faire percevoir le contraste et servir de préalable à la compréhension de son article.

Enfin, le Bulletin officiel envisageant la possibilité d'une « analyse de peintures réalistes ou naturalistes », l'enseignant pourrait proposer une analyse plus approfondie de la toile sur laquelle se concentre l'article de Gautier, *Un enterrement à Ornans* (1850), servant de transition à la séance de découverte des textes du corpus.

Séances d'appropriation des textes : « Que soutiennent les trois auteurs et comment le démontrent-ils ? »

Une lecture des trois textes, accompagnée de points d'éclaircissements contextuels ou sémantiques précisant notamment ce qu'est un Salon ou qui est Proudhon, pourrait être orchestrée par l'enseignant, avec pour but de permettre aux élèves de surplomber les trois textes du corpus, en en dégagant la structure argumentative et en en résumant la thèse. Les reprises synthétiques et méthodiques des trois textes répondraient à la priorité à accorder à la compréhension des textes et la capacité à en restituer la matière de manière cohérente. Ce corpus fournirait ainsi l'occasion d'initier les élèves à la démarche fondamentale du résumé, permettant de dégager l'essentiel et la dynamique d'un texte argumentatif voire abstrait. Si la contraction suppose de conserver le système énonciatif et le registre du texte source, les séances commenceraient par proposer, de manière plus intuitive, de reformuler de façon neutre l'argumentation des auteurs en renvoyant à ces derniers comme aux énonciateurs de ladite argumentation. Parce que ces trois textes sont d'un accès difficile, chacun serait abordé à partir d'un point d'entrée le rattachant à ce qui aurait été vu antérieurement.

Gautier

Le texte de Gautier pourrait faire l'objet d'une première lecture cursive, et être mis à l'épreuve des impressions des élèves sur les toiles observées lors de la séance précédente. Cette confrontation pourrait déboucher sur un débat oral concernant la pertinence du jugement de Gautier sur la toile de Courbet et sur les mérites respectifs des deux écoles qu'il identifie. Cette première approche précéderait l'identification du cheminement argumentatif de l'article, conduite par l'enseignant qui, ayant demandé aux élèves de repérer la phrase-charnière autour de laquelle se construit le plan bipartite de l'article (« Laissons de côté cette question de grandeur, et discutons le but que se propose M. Courbet. »), pourrait inviter les élèves à donner un contenu à ce plan en identifiant l'unité sémantique respective des cinq premiers paragraphes et celle des paragraphes suivants. Une reformulation des idées

identifiées par les élèves serait alors nécessaire pour aboutir à une pleine lisibilité de la structure et de la thèse de l'article.

Structure de l'article de Gautier : Dans les cinq premiers paragraphes, Gautier évoque l'exposition au Salon d'un tableau de Courbet, *Un enterrement à Ornans*, et il en raille les proportions gigantesques au regard de son sujet anecdotique, et surtout de son traitement sur un mode anecdotique. Il renvoie notamment à la singularisation des visages qui empêche de donner une dimension allégorique au sujet. Dans les paragraphes suivants, Gautier prend de la hauteur – il expose une théorie sur l'art, marquée par le recours au présent de vérité générale – pour aborder le projet artistique de Courbet et le situer par rapport à deux grands partis-pris en peinture : celui de l'idéalisme et celui du réalisme, l'un rendant compte de la dimension spirituelle du réel, l'autre s'attachant à restituer de façon expressive sa vérité matérielle. Courbet prétend appartenir à l'école des réalistes, alors qu'il tend moins vers la vérité que vers une sorte de contre-idéal, celui de la laideur. Gautier émet donc un jugement de valeur dépréciatif en même temps qu'il classe l'artiste dans la catégorie du maniérisme, le taxant donc d'affectation.

Reformulation de la thèse : Gautier opère une critique du réalisme manqué de Courbet. Son art n'atteint ni l'idéal, ni la vérité puisque, tournant délibérément le dos au premier en prétendant viser le second, il manque sa cible du fait de son outrance, en ne retenant de la réalité que sa laideur.

Zola

Le texte de Zola pourrait alors être abordé en le confrontant au texte de Gautier, avec comme point d'entrée cette question adressée aux élèves : Zola défend-il un point de vue similaire à celui de Gautier concernant l'art de Courbet ? Ils observeraient que Zola défend Courbet tandis que Gautier le discrédite, ce qui pourrait être l'occasion de renvoyer à deux registres opposés, laudatif et satirique. L'enseignant pourrait alors demander si le texte de Zola est entièrement dénué de tonalité satirique, ce à quoi les élèves répondraient vraisemblablement par la négative, en observant que la cible de la satire, dans le texte de Zola, n'est pas Courbet mais Proudhon. Il s'agirait alors pour l'enseignant de souligner la structure argumentative du texte en montrant en quoi l'article défend une double thèse, vantant les mérites de Courbet tout en sapant les fondements de l'éloge qu'en fait Proudhon. Il pourrait alors être demandé aux élèves d'identifier plus précisément la structure du texte et sa thèse. Ce travail des élèves pourrait faire l'objet d'une première évaluation, formative, la reformulation par l'enseignant de cette structure et de cette thèse pouvant prendre la forme d'un corrigé. Les élèves auraient ainsi assimilé la démarche du résumé, un des enjeux du travail de seconde.

Structure de l'article de Zola : Dans les trois premiers paragraphes, Zola déplore le fait que Courbet se voie travesti en moraliste par Proudhon dans un ouvrage qu'il consacre au peintre pour en faire le porte-parole de ses théories sociales. Zola livre un portrait grotesque du peintre ainsi instrumentalisé, qui discrédite une telle hypothèse. Dans les deux paragraphes suivants, Zola émet une concession : une dimension satirique peut émaner de son réalisme. Toutefois, Zola conteste l'idée d'une efficacité didactique des tableaux de Courbet et de la peinture en général ; il faut la demander aux mots, non aux toiles. Dans les deux derniers paragraphes, Zola dresse un portrait de Courbet en homme sensuel. Selon lui, c'est ce tempérament d'artiste sanguin qui fait son génie, et il serait stérile de chercher à le localiser ailleurs en lui prêtant la hauteur de vue d'un philosophe ou d'un moraliste.

Reformulation de la thèse : Zola rend hommage au talent de Courbet, restituant avec puissance la réalité, mais il jette le discrédit sur la lecture idéologique de Proudhon et, plus largement, il met en doute la capacité de l'art pictural à embrasser une vocation didactique.

Barbey d'Aurevilly

Le texte de Barbey d'Aurevilly serait enfin abordé, selon un principe de lecture par emboîtement, en demandant aux élèves d'identifier si l'article conforte le point de vue de Gautier ou celui de Zola concernant l'art de Courbet. Les élèves observeraient que Barbey d'Aurevilly embrasse le jugement dépréciatif de Gautier sur Courbet et non l'éloge qu'en propose Zola, ce dernier étant d'ailleurs rapproché de Courbet par Barbey d'Aurevilly et donc touché par une semblable condamnation. Il s'agirait alors de demander aux élèves quel est le point commun identifié par Barbey d'Aurevilly entre Zola et Courbet, mais aussi Manet et Flaubert : la restitution d'une réalité purement matérielle, et donc un prosaïsme superficiel. L'enseignant pourrait enfin inviter les élèves à remarquer un paradoxe : si Barbey d'Aurevilly met Zola en pièces, il rejoint toutefois le point de vue de ce dernier lorsqu'il raille

l'ambition de l'art à transmettre une leçon – ce dont Barbey d'Aurevilly accuse Courbet et, ironiquement, Zola. Ce dernier aurait donc succombé à la tentation d'un art didactique alors qu'il raillait lui-même cette prétention dans l'article précédemment étudié. Pour mobiliser les acquis des séances antérieures, les élèves pourraient être conduits à opérer le repérage des étapes de l'argumentation, comme pour les textes de Gautier et Zola, puis à procéder à une contraction du texte de Barbey d'Aurevilly, en en épousant le cheminement argumentatif et la tonalité polémique. Ce travail pourrait faire l'objet d'une seconde évaluation formative. Nous nous contentons ici, par esprit de symétrie, de reconduire l'exercice de repérage du cheminement argumentatif et de reformulation de la thèse de l'auteur.

Structure de l'article de Barbey d'Aurevilly : Dans le premier paragraphe, l'ouvrage de Lemonnier et l'art du peintre auquel il le consacre sont rattachés par Barbey d'Aurevilly au réalisme et au naturalisme, conçus comme une seule et même pratique : la restitution obtuse, matérialiste, du réel. Il déplore par ailleurs que cette approche réductrice du réel soit associée à une forme malvenue de didactisme chez un peintre comme Courbet ou un auteur comme Zola. Dans le paragraphe suivant, il rapporte le réalisme et le naturalisme à un esprit du temps matérialiste, opérant un excursus sur la généalogie de ce matérialisme, avant de revenir, dans le dernier paragraphe, au sujet de son article : l'ouvrage de Lemonnier sur Courbet, dont il raille l'absence de hauteur de vue et l'adhésion candide à la doxa contemporaine.

Reformulation de la thèse : D'après Barbey d'Aurevilly, Lemonnier et Courbet ne sont que les produits d'un esprit du temps matérialiste qu'on retrouve chez les réalistes et les naturalistes, et qui ôte toute dignité artistique et spirituelle à leurs productions.

Ce travail réalisé en concertation avec l'enseignant aurait permis aux élèves de se familiariser avec les textes, tout en abordant deux aspects essentiels des textes d'idées en général : leur thèse et leur cheminement argumentatif. Il aurait aussi été l'occasion de relever une tendance commune aux trois textes : aborder un cas particulier (une toile, un ouvrage théorique), pour ouvrir sur une réflexion plus large concernant les ambitions de l'art dans son rapport au réel.

Séance de problématisation : « Quel est l'enjeu commun de ces textes ? »

La séance suivante pourrait s'employer à problématiser la séquence à partir des observations des élèves sur les points communs identifiables entre les trois textes. L'enseignant guiderait ce travail en demandant aux élèves de trouver un premier point commun en termes d'appartenance générique, un second en termes de sujet abordé, et un dernier en termes de registre employé. Les élèves seraient ainsi invités à identifier dans ces textes leur nature d'article de presse, le thème commun qu'ils abordent – l'art de Courbet et le réalisme en général –, et leur registre polémique – à définir et à articuler à la satire convoquée antérieurement. Ces aspects convergents pourraient constituer l'axe de séquence suivant, formulé par l'enseignant : « Le réalisme en débat : défendre ses positions et exhiber ses talents de polémiste dans l'arène de la presse ». En effet, ces trois articles critiques représentent deux enjeux pour l'auteur : d'une part prendre le lecteur à témoin, d'autre part le persuader de son point de vue sur le sujet abordé – le réalisme de Courbet et plus largement la question du but de l'art. De là découlent deux aspects saillants du *corpus*. Le premier consiste en une rhétorique argumentative et polémique où la critique virulente se conjugue à l'humour pour solliciter l'attention et la connivence du lecteur. Le second consiste en la définition d'une position concernant la mission de l'art dans son rapport avec le réel, à travers la mise en débat des principes du réalisme. Le premier axe pourrait être abordé dans la foulée de cette étape de problématisation.

Séances sur l'art de la polémique : « Pourquoi ces articles sont-ils aussi méchants ? De l'art de se mettre en valeur en discréditant l'autre »

Ces trois textes déploient un art oratoire qui les rend exigeants, sinon difficiles d'accès, pour des élèves de seconde. La dimension rhétorique de ces articles faisant l'objet d'un premier axe, cette étude permettrait d'affiner la lecture des textes en effectuant des temps d'analyse littéraire. Cette approche pourrait être structurée en quatre axes identifiant autant de stratégies de polémiste : les signes de la présence du locuteur qui signalent son engagement tout en créant un effet de connivence ; l'attaque frontale de l'adversaire ; la stratégie, inverse, de la concession, permettant d'asseoir d'autant mieux

l'opposition ; enfin la caricature des thèses adverses. Pour faciliter le repérage de ces différents phénomènes par les élèves, l'enseignant pourrait l'orienter en demandant aux élèves de s'intéresser à tel paragraphe ou telle phrase de l'un des trois textes en témoignant de façon particulièrement ostensible. Les relevés plus fournis que nous proposons n'ont donc pas vocation à servir de modèle.

L'affirmation du locuteur dans son discours

Pour servir de point d'entrée, l'enseignant pourrait demander aux élèves comment les auteurs manifestent leur présence dans leur texte. Les élèves remarqueraient l'omniprésence de la première personne, signalant un engagement du critique dans son propos. La subjectivité de l'approche est par ailleurs assumée par Zola de façon explicite dans la tournure emphatique « mon Courbet, à moi », créant une redondance entre l'adjectif possessif et le pronom personnel. Sans doute les élèves relèveraient-ils aussi le recours ponctuel aux exclamatives qui produisent l'effet d'un discours incarné. Gautier y recourt une fois : « Qu'importe le site et quelques détails de la localité ! » Zola se livre à deux brèves interjections : « Comment ! [...] Eh ! » Chez Barbey d'Aurevilly elles se font plus nombreuses (« Hélas ! » ; « Et bien [...] ! ») et on relève en outre la récurrence des points d'exclamation au terme de propositions dénuées de mots exclamatifs : « Flaubert, qui n'a rien de doctrinal non plus et qui n'est qu'un descripteur à l'emporte-pièce, a produit M. Zola, qui se donne des airs de chef d'école, mais qui, pour tout potage d'invention, n'a trouvé qu'un nom, Naturalisme à la place de Réalisme, sur lequel il s'est mis à califourchon, comme Quasimodo sur sa cloche, – pour la faire retentir ! » ; « Il y a de l'enthousiasme, que je ne dédaigne point ! » ; « [...] quant à l'inspiration de ce talent, – à ce qu'on a appelé si faussement le "génie" dans Courbet et l'essence du génie dans la peinture, l'auteur de l'Étude n'en fait pas ! » L'enseignant pourrait alors expliquer que l'usage de cette ponctuation exclamative, adossée à une syntaxe déclarative, semble signaler chez l'auteur le désir de souligner avec véhémence ses assertions tout en leur conservant leur allure péremptoire.

Après ce repérage des signes par lesquels le locuteur signifie sa présence dans les trois textes, l'enseignant pourrait demander comment l'auteur s'adresse au lecteur. Les élèves observeraient alors la présence de questions, le recours à la deuxième personne, et peut-être également la présence d'impératifs. L'enseignant montrerait que tous ces éléments corroborent l'impression d'un discours incarné que produisait déjà la présence de la première personne et la ponctuation expressive. De fait, ce discours se voit parfois directement adressé au lecteur, comme à un interlocuteur ; en témoignent chez Zola l'impératif (« Avouez que [...] ») et le recours à deux questions rhétoriques (« N'êtes-vous pas tenté de vous jeter à genoux, de vous frapper la poitrine et de demander pardon ? » ; « entendez-vous ») ou bien l'incise « si vous voulez » chez Gautier. Cette dimension phatique passe aussi par le biais d'une interpellation de Proudhon par Zola, omniprésente dans le cinquième paragraphe de son article et soulignée par les impératifs signalant une exhortation (« rappelez-vous » ; « laissez au philosophe » ; « laissez au peintre »). À l'inverse, on pourrait risquer l'hypothèse que l'absence de ce type d'interpellation chez Barbey d'Aurevilly suggère, en creux, une posture dédaigneuse du locuteur, ne faisant aucun cas de son locataire.

L'enseignant aborderait alors un autre aspect tangible de l'engagement du locuteur : les affectations de sincérité, qu'on retrouve chez Zola (« franchement » ; « je dois déclarer naïvement »), parfois couplées à une dimension phatique (« je vous assure »). Il soulignerait alors que ces protestations d'authenticité ne sauraient être prises pour argent comptant, et relèvent bien d'une rhétorique de la persuasion.

Enfin, il s'agirait de faire percevoir aux élèves le contraste établi ponctuellement entre les niveaux de langue, en leur demandant de repérer des mots ou des expressions qui semblent jurer avec le registre habituellement employé par un auteur. L'enseignant montrerait alors le caractère stratégique de ce choix : le lexique parfois trivial permet de relancer l'attention du lecteur, jouant d'effets de contraste avec un niveau de langue globalement soutenu. Cela est particulièrement visible dans l'assertion suivante de Gautier : « si vous peignez sous des proportions épiques Mme Baboulard, déplorant la perte de Dodolphe, son petit dernier, vous exaltez l'individualisme outre mesure, et lui faites prendre une valeur ridicule. » Les expressions soutenues (« pei[ndre] sous des proportions épiques » ; « déplor[er] la perte » ; « exalte[r] l'individualisme outre mesure ») entrent en opposition avec le parti pris du prosaïsme et de l'anecdotique que Gautier déplore chez Courbet et qu'il ridiculise à travers l'expression « son petit dernier », qui semble tirée d'un échange oral, et a fortiori par l'usage du diminutif à coloration populaire

« Dodolphe ». Dans la même logique, l'opposition de « Madame Baboulard » à un personnage à caractère mythologique comme Niobé, précédemment mentionné, rend grotesque ce parti pris anecdotique – ce que souligne plus tard l'usage d'expressions du langage courant comme « M. un tel, Mme une telle ». Zola également joue de ce recours à des tournures orales, lorsqu'il affirme : « Je vous assure que le publiciste, avec son manque complet de sens artistique, aurait pu louer tout aussi carrément un infime gâcheur, un manœuvre travaillant pour le plus grand profit du perfectionnement de l'espèce. » Le modalisateur « carrément » relève d'un usage oral de la langue dans l'expression du jugement, qui jure avec l'hyperbole outrancière achevant pompeusement la phrase pour mieux discréditer l'ambition de Proudhon. Barbey d'Aurevilly quant à lui emploie ponctuellement un registre familier, lorsqu'il fait de Courbet un « pataud bavard » ou qu'il se figure Courbet « à califourchon » sur la cloche du naturalisme. Il se plaît également à assimiler l'invention du concept de naturalisme à un vulgaire « potage », suggérant le caractère insipide et grossier de ce courant. On notera que cette baisse de niveau de langue constitue un moyen de prendre à témoin le lecteur mais aussi d'afficher une forme de franc-parler, rejoignant donc implicitement la posture de sincérité précédemment soulignée.

Après avoir abordé la manière dont ces articles établissent une connivence entre l'auteur et son lecteur, il s'agirait de s'interroger sur les stratégies employées par les auteurs pour déconstruire les positions de leur adversaire. L'enseignant pourrait demander aux élèves lequel des trois auteurs est le plus cruel, en conduisant ainsi à distinguer l'attaque frontale d'un Barbey d'Aurevilly et la stratégie du détour d'un Gautier et d'un Zola. Afin d'entrer dans le détail de ces deux partis-pris, l'enseignant, à nouveau, orienterait les élèves vers les passages les plus significatifs.

L'insulte : attaquer de front

Barbey d'Aurevilly déploie une virulence frontale. L'insulte perce sous l'apposition caractérisant Courbet, introduite par un déictique méprisant : « Courbet, ce pataud bavard qui fait l'apôtre en peinture ». Zola fait lui aussi les frais de cette raillerie, dans une proposition incidente assassine qui nie la valeur artistique de ses ouvrages : « Courbet, dans son art, est certainement très au-dessus de M. Zola dans le sien, – en supposant que M. Zola en ait un – ». Les tournures restrictives sont enfin le moyen de remettre à leur place les entreprises réaliste et naturaliste, en affichant le mépris de Barbey d'Aurevilly : « Flaubert [...] qui n'est qu'un descripteur à l'emporte-pièce » ; « M. Zola [...] n'a trouvé qu'un nom ».

Si Barbey d'Aurevilly ne cache pas son mépris, Zola et Gautier en revanche protestent de leur modération et de leur indulgence à travers des tournures concessives qui minorent en apparence l'attaque. Cette stratégie du détour pourrait donc faire l'objet de l'analyse suivante.

La fausse concession : un moyen de donner du crédit à sa position

L'enseignant signalerait aux élèves que, dans le cadre d'une stratégie argumentative, les auteurs emploient parfois un moyen détourné pour asseoir la légitimité de leur propos : ils recourent volontiers à des tournures concessives qui sont moins l'occasion de nuancer leurs thèses que le moyen d'afficher leur bonne volonté pour mieux déconstruire les positions de leurs adversaires. C'est le cas, dans ce corpus, des articles de Gautier et surtout de Zola. Chez Zola, cela est particulièrement sensible dans la longue phrase qui achève le quatrième paragraphe : cette période développe, en protase, une longue concession sur la possibilité que l'intention de Courbet ait pu être didactique, pour mieux prononcer, à l'acmé, l'échec d'une telle tentative, et formuler le véritable succès du peintre dans l'apodose : son réalisme et non son prétendu didactisme. À l'échelle de l'article, le locuteur s'emploie à afficher sa bonne volonté à travers un conditionnel à valeur de souhait dans le quatrième paragraphe (« Je voudrais être juste ») et des irréels du passé dans le second paragraphe (« J'aurais voulu » ; « Il m'aurait été permis »), mais, tandis que l'un ouvre sur une véritable concession, les deux autres suggèrent la déploration d'une bienveillance découragée. On retrouve cet *ethos* supposément indulgent à travers des propositions à valeur concessive chez Zola (« j'accorde que » ; « je veux bien que ») et chez Gautier (« nous admettrions volontiers » ; « l'esprit se prêterait aisément »). Toutefois ces concessions servent chaque fois de tremplin à la critique. L'enseignant pourrait aussi faire observer le caractère équivoque des propositions incidentes de Zola (« si l'on veut » ; « paraît-il ») qui, tout en mimant la concession, la discréditent, en rapportant des points de vue auxquels le locuteur ne souscrit pas.

Cette analyse pourrait être l'occasion d'opérer un point de grammaire sur l'expression de la concession, au programme de seconde.

En dernier lieu, l'enseignant demanderait aux élèves de s'intéresser à une phrase du texte de Zola témoignant d'une ultime stratégie de polémiste : la caricature des thèses que l'on souhaite dénigrer.

La reformulation grotesque des thèses de l'adversaire

Le *corpus* illustre un procédé permettant de discréditer les thèses du parti adverse : les reformuler sur un mode outrancier ou grotesque. C'est ce à quoi s'emploie Zola lorsqu'il restitue en la caricaturant la thèse de Proudhon qui défend un Courbet moraliste et édifiant : « Ce Courbet-là, du haut de sa chaire, nous regarde, nous fouille jusqu'au cœur, met à nu nos vices ; puis, résumant nos laideurs, il nous peint dans notre vérité, afin de nous faire rougir. N'êtes-vous pas tenté de vous jeter à genoux, de vous frapper la poitrine et de demander pardon ? » Le registre pathétique, employé sur un mode hyperbolique, évoque avec dérision l'hypothèse d'un didactisme efficace, et la métaphore du prêche, développée avec une fausse gravité dans la première proposition, reparait à la fin du paragraphe pour régler son compte au postulat de Proudhon à travers une formulation ramassée, contrastant avec la logique d'expansion qui caractérisait le tableau complaisant d'un Courbet montant en chaire : « si Courbet prêche, il prêche dans le désert ».

Une évaluation pourrait conclure ces séances sur l'art oratoire déployé par ces trois articles. L'enseignant montrerait aux élèves une caricature de Daumier représentant le « bourgeois au Salon ». Les élèves seraient invités à commenter cette critique en image du mauvais spectateur puis à rédiger un bref portrait satirique de ce dernier, en reprenant certains procédés rhétoriques identifiés au fil des séances sur l'art de la polémique.

Au terme de ces séances, les élèves auraient identifié plusieurs procédés permettant à un locuteur d'asseoir la légitimité de son discours et de déconstruire les thèses de son adversaire. Ce corpus aurait fait appel à la sagacité des élèves pour élucider les stratégies des auteurs, aboutissant à une relecture éclairée gratifiante. Ils auraient également eu un aperçu de cet art de la raillerie qui permet d'établir avec le lecteur une connivence pour le moins équivoque, puisqu'elle repose sur une forme de mépris, voire de cruauté, à l'égard de celui qui est attaqué sans pouvoir se défendre : l'allocuté déculotté par un locuteur culotté.

Une dernière séance pourrait être l'occasion de s'interroger sur une question qui, par-delà le contexte historique qui est celui de ce *corpus*, traverse la théorie de la littérature et des beaux-arts : celle des fonctions de l'art.

Séance sur l'utilité de l'art : « L'art doit-il, et peut-il, endosser une fonction didactique ? »

Les textes de Zola et Barbey d'Aurevilly soulèvent un questionnement sur l'utilité de l'art. Ils posent donc la question du rapport de l'art au réel non seulement en termes de *mimesis* mais en termes de *praxis*, en s'interrogeant sur le bien-fondé d'une mission didactique de l'art. Si Gautier n'attaque pas de front la question du didactisme en art, la distinction qu'il établit entre les peintres « réalistes » et les peintres « idéalistes », semble renvoyer à une double fonction de l'art : témoigner de la réalité matérielle ou bien renvoyer à une réalité conceptuelle, sur le mode de l'allégorie. La séance de reformulation des thèses des auteurs ayant servi de prémices à l'identification de leurs positionnements respectifs, il s'agirait ici de demander aux élèves d'en préciser la nature, sur la question des fonctions assignées à l'art, en les reformulant synthétiquement et en les confrontant les uns aux autres.

Le texte de Gautier suggère deux fonctions de l'art : rendre compte de la vérité concrète du réel ou rendre compte de l'« âme » du réel, dans une perspective platonicienne qui invite à percevoir l'essence par-delà les apparences. En ce sens, l'art « idéaliste » semble investi d'une capacité, paradoxale, à suggérer, par l'expression matérielle, car picturale, une réalité transcendante, abstraite, comme le deuil – concept auquel Gautier fait référence pour déplorer, justement, l'absence de dimension allégorique dans la toile de Courbet. L'art pourrait donc se faire le relai de concepts métaphysiques comme la mort, en en proposant une incarnation matérielle, indicielle d'une réalité universelle.

Zola à l'inverse jette le discrédit sur Proudhon lorsque, pour défendre le mérite de « l'école future » que le philosophe projette, ce dernier prétend faire de Courbet « le chef de [son] école » en opérant une lecture idéologique simpliste de l'œuvre du maître. Implicitement, l'idée d'édification morale se voit sapée par l'analogie dégradante avec les métiers du bâtiment (« gâcheur » ; « manœuvre »), comme si la méthode grossière de Proudhon dévoyait cette analogie initialement méliorative puisque renvoyant à l'art de l'architecture. En effet, Zola bat explicitement en brèche la

prétention morale de l'art en tournant en dérision le caractère simpliste d'une telle éducation par les images : « Franchement, il entasserait tableau sur tableau, vous empliriez le monde de ses toiles et des toiles de ses élèves, l'humanité serait tout aussi vicieuse dans dix ans qu'aujourd'hui. » Renvoyant à l'ambition sociale d'éduquer les masses, il exprime sa position de manière catégorique : « je nie formellement l'action d'un tableau sur les mœurs de la foule ». Toutefois, Zola semble cautionner la possibilité d'un art littéraire engagé puisqu'il soutient la thèse selon laquelle « un écrivain est plus tenu d'avoir de la pensée qu'un peintre » : selon lui, les mots parleraient à notre intelligence tandis que l'art pictural ne parlerait qu'à nos émotions.

Barbey d'Aurevilly, s'il prend plaisir à assassiner Zola, n'en embrasse pas moins la même thèse sur la vanité d'un art qui prétendrait éduquer. Il déplore ainsi le didactisme de Courbet mais aussi celui de Zola – appliquant donc ce postulat à tous les arts –, qu'il oppose aux réalistes ayant le bon goût de s'abstenir de tout jugement. Dans une comparaison à quatre termes, sur laquelle il faudrait faire revenir les élèves, il affirme que Courbet est à Manet ce que Zola est à Flaubert : une version « doctrinale » et prosélyte de ces descripteurs. Notons que lorsqu'il renvoie à Courbet comme à un « pataud bavard qui fait l'apôtre en peinture », il semble reprendre la thèse de Proudhon sur le « prêche » de Courbet, que Zola réfutait dans son article, signe d'une imprégnation de la doxa par cette représentation du peintre.

À la lumière de ce retour sur les articles, il pourrait être envisageable de faire réfléchir les élèves à la légitimité d'un didactisme en art, et à la manière dont la littérature s'est emparée de cette question. Des textes complémentaires pourraient être convoqués : l'article « J'accuse...! » que Zola publie en 1898 dans *L'Aurore* pour prendre la défense du capitaine Alfred Dreyfus et dénoncer l'antisémitisme à l'origine de sa condamnation pourrait être confronté à la préface de *Mademoiselle de Maupin* (1835) et à son opposition provocatrice du vase chinois et du pot de chambre pour renvoyer respectivement à la gratuité de l'art et à l'art « utile », c'est-à-dire engagé. L'adage *placere et docere*, hérité de l'Antiquité et traversant les siècles, pourrait être évoqué, et illustré par des exemples littéraires comme les *Fables* (1668-1694) de La Fontaine. À titre d'exercice permettant de mobiliser ces apprentissages, l'enseignant pourrait proposer la rédaction d'un essai à partir de la question : « Les écrivains nous incitent-ils à défendre l'art pour l'art ? » Dans la perspective d'une évaluation finale, il serait demandé aux élèves de s'interroger sur le statut spécifique d'un article de presse, en reprenant les éléments de la séance préliminaire consacrée aux interactions entre presse et littérature, et de renvoyer à au moins un des trois articles analysés durant la séquence. Dans la reprise, l'enseignant soulignerait, en guise de dépassement, que l'article, par définition, est doté d'une fonction informative, mais que l'auteur tend à transcender cette fonction en jouant de la visibilité offerte par la presse pour mettre en avant son propre talent d'écrivain, et notamment son brio intellectuel et rhétorique, métonymiques de la figure d'auteur qu'il construit. La fonction stratégique de l'article servirait ainsi d'autres fins que celles qu'il affiche. Enfin, en se faisant objet textuel à part entière, il tend à afficher une forme – certes relative – d'autotélicité, et donc un « art pour l'art » autant qu'un art du débat – ce dernier le faisant, à rebours, entrer dans un ensemble plus large au sein duquel il acquiert sens et résonances.

La séance aurait ainsi permis d'ouvrir sur un questionnement plus large concernant les fonctions de l'art, et de nourrir la réflexion intuitive des élèves en leur apportant des connaissances littéraires susceptibles de l'approfondir et de l'affiner.

Apports de ce corpus

Ce corpus aura été l'occasion de faire le point sur les rapports entre littérature et art oratoire à travers l'analyse des procédés qui participent au brio de ces articles autant qu'à l'efficacité de leur démonstration. Il aura aussi permis de questionner l'esthétique réaliste, non seulement de front mais par la bande, en soulignant la porosité des domaines – littéraire, artistique, idéologique – au sein desquels sa théorie s'élabore. Enfin, s'interrogeant sur les fonctions de l'art, il aura nourri les questionnements des élèves sur un débat qui traverse les âges et est encore d'actualité.

Pistes de travail complémentaires

Ce corpus pourrait donner lieu à une réflexion plus générale sur le lien entre art et littérature, convoquant par exemple les *Salons* (1759-1781) de Diderot, qui relèvent de la critique comme les articles précédemment analysés, mais qui participent parfois d'un art de l'*ekphrasis*. L'enseignant pourrait

procéder à une ouverture sur cette pratique, en convoquant par exemple le modèle de la description du bouclier d'Achille dans *l'Illiade*, et en interrogeant les mérites respectifs de l'image – fournissant une impression d'ensemble, immédiate – et des mots – se déployant dans le temps et donnant lieu à une découverte progressive – tels qu'exposés par Lessing dans le *Laocoon* (1766). Cette réflexion pourrait se prêter à des écrits d'appropriation : à partir d'une sélection d'œuvres proposées par l'enseignant, les élèves présenteraient un texte littéraire qui s'en ferait l'écho, en s'inspirant de l'invitation formulée par Baudelaire dans son *Salon* de 1846 : « Le meilleur compte rendu d'un tableau pourra être un sonnet ou une élégie. » Un tel exercice répondrait à l'ambition, formulée par le Bulletin officiel, de « fai[re] droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes ».

Cette séquence pourrait également se prolonger par un approfondissement des approches réaliste et naturaliste, à travers l'analyse d'une œuvre intégrale de Maupassant, Balzac ou Zola, éventuellement rattachée au corpus sur un plan thématique et abordant donc le monde de l'art comme *Le Chef-d'œuvre inconnu* (1831) ou *L'Œuvre* (1886). Ainsi, ce groupement de textes servirait de transition vers un autre axe du programme de seconde, « Le roman et le récit du XVIII^e siècle au XXI^e siècle », qui ferait l'objet de la séquence suivante.

V) Quelques recommandations pour les sessions futures

De nombreux candidats ont témoigné de qualités de compréhension, d'analyse, de problématisation et de rédaction indéniables. L'évaluation de travaux rédigés par des pairs fournit aux membres du jury l'opportunité de lire des réflexions d'une grande qualité. Toutefois, dans l'optique du rapport qui est celle d'une meilleure préparation au concours pour les futurs préparateurs, celui-là fera la part belle, plutôt qu'aux éloges, aux recommandations permettant de corriger certains défauts que pouvaient présenter les copies de cette session.

Clarifier la problématisation du corpus

Si les enjeux des textes ont été, dans l'ensemble, correctement appréhendés, certains candidats ont peiné à identifier une problématique régissant ce *corpus* et ont préféré proposer un faisceau d'interrogations, parfois judicieuses mais trop foisonnantes pour surplomber les textes de façon cohérente. Il est préférable de formuler une problématique constituée d'une question, deux éventuellement si elles se complètent sans risque de dispersion : la clarté doit rester l'impératif premier de cette étape de l'exercice, et celle-ci passe nécessairement par le deuil de l'exhaustivité.

Pour autant, les candidats peuvent, une fois qu'ils ont identifié le fil rouge du *corpus*, le décliner successivement en deux problématiques : la première, régissant une approche transversale du *corpus*, à travers une terminologie littéraire précise voire technique, et la seconde la problématique littéraire qui émane de la traversée du corpus pourra néanmoins être reformulée et explicitée pour chapeauter la séquence didactique. Cette démarche, suivie par une majorité de candidats, a le mérite de bien mettre en lumière la logique de transmission des savoirs qui régit le projet de séquence didactique.

Développer l'analyse problématisée du corpus sans sacrifier la séquence didactique

Cette créature bicéphale qu'est la composition de didactique – le projet d'ensemble, qui explicite les enjeux littéraires du *corpus*, étant suivi d'un projet de séquence didactique, explicitant les modalités d'exploitation des textes en classe – implique de veiller au bon traitement de l'une et l'autre partie. La plupart des candidats ont privilégié le développement du projet d'ensemble, parfois au détriment de la séquence didactique, lorsque certaines copies sacrifiaient, faute de temps, les dernières séances de la séquence, et particulièrement le dernier texte abordé en son sein.

Pour éviter cet écueil, la première partie de la copie peut viser l'efficacité en privilégiant une approche transversale du *corpus* à travers des axes problématiques, après une présentation synthétique des textes. Cette présentation a elle-même tout intérêt à identifier d'emblée les enjeux développés par la suite, sans entrer dans le détail d'une analyse distincte de chaque texte qui rendrait redondants les développements ultérieurs, que ce soit dès cette première partie, ou dans la seconde, lorsque des analyses de textes sont intégrées à la séquence didactique. Le choix d'une telle intégration – même si l'on peut regretter que l'explication de texte soit un peu trop mécaniquement proposée en guise d'exercice au fil des séances – a le mérite d'étoffer la séquence didactique et d'éviter qu'elle ne se résume à quelques pistes évasives, défaut que présentaient les copies dont le projet de séquence didactique restait trop peu élaboré.

Relever le défi de la séquence didactique

S'il est réjouissant d'observer que certains candidats ont brillé par l'à-propos de leur approche pédagogique et la pertinence de leurs stratégies de transmission, celle-ci ne peut que se fonder sur une scrupuleuse lecture des textes : c'est bien elle qui est la condition de réussite du projet pédagogique ensuite élaboré. Comme cette lecture a fait l'objet des pages précédentes du rapport, on donnera ici quelques indications supplémentaires sur la partie de la composition portant sur la séquence didactique, pour indiquer combien y importent les qualités de clarté, de cohérence et de progressivité.

Établir les prérequis et justifier la situation de la séquence dans l'année

Les liens avec le programme du collège ont dans l'ensemble été efficacement identifiés. La plupart des candidats ont ainsi invoqué le réalisme abordé en 4^{ème} à travers l'axe « La fiction pour interroger le réel », ou bien la tonalité polémique et le blâme étudiés en 3^{ème} avec l'axe « Dénoncer les

travers de la société », ou encore la presse questionnée en 4ème à travers l'intitulé « Informer, s'informer, déformer ». L'identification des prérequis pouvait également servir à justifier le moment de l'année choisi pour aborder la séquence, en l'articulant à ce qui précédait et/ou ce qui suivait ; certains en ont par exemple fait, de façon très pertinente, le prolongement ou le préambule d'une séquence sur le roman réaliste, dans le cadre de l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle ».

La situation de la séquence dans l'année doit donc faire l'objet d'une réflexion, notamment pour éviter des incohérences. Par exemple, certains candidats proposaient d'aborder ce *corpus* d'articles en tout début d'année. Or, dans cette perspective, demander aux élèves une lecture cursive d'*Illusions perdues* si tôt dans l'année, ou proposer une dissertation comme évaluation finale, alors qu'aucun exercice antérieur n'y préparait, semblait peu probant. En somme, puisque les candidats sont libres de positionner la séquence quand ils le souhaitent dans l'année scolaire, ils ont tout intérêt à éviter de se mettre dans une situation délicate en prenant le parti d'une situation si précoce.

Proposer un déroulement de séquence cohérent et en soigner la progression

Concernant le déroulement de la séquence, il est impératif de ne pas juxtaposer l'étude des différents textes du *corpus* mais de les articuler à une progression lisible et cohérente, en justifiant l'ordre dans lequel ils sont abordés – ordre qui peut différer de celui, chronologique, dans lequel ils apparaissent au sein du sujet proposé. Une difficulté croissante des textes, un degré d'abstraction de plus en plus sensible, ou encore un éloignement de plus en plus marqué avec l'horizon d'attente des élèves, peuvent par exemple être invoqués pour légitimer ce choix.

Concernant l'objectif des séances, celui-ci doit également être clairement défini ; trop de séances restent décrites sans que leur raison d'être apparaisse distinctement. À l'échelle de la séquence, ces objectifs doivent être pensés de façon cohérente et progressive. Certaines séquences proposaient d'entrer dans les textes directement par le prisme de l'analyse littéraire. Or, ces textes d'idées, d'un abord difficile, méritaient qu'on leur consacre des séances de déchiffrement, pour rendre leur contenu sémantique plus accessible aux élèves, mais aussi pour entrer plus avant dans le détail de leur argumentation. Une telle démarche aurait par ailleurs permis de corriger, dans certaines copies, une lecture trop hâtive, conduisant à des faux-sens, voire des contre-sens. Par exemple, un amalgame est apparu de façon récurrente au sujet du texte de Gautier : certains candidats ont affirmé que ce dernier faisait de Courbet un artiste parfaitement représentatif de l'école réaliste, alors que Gautier pointait justement du doigt le réalisme *manqué* de Courbet, ce peintre se révélant, en dernière analyse, plus « maniériste » que véritablement réaliste.

Cette paraphrase éclairante des textes était donc un prérequis nécessaire, mais elle n'en était pas pour autant suffisante. Un défaut, symétrique du premier, consistait en effet à n'aborder les textes que sous le prisme des positions qui y étaient défendues. Si ce *corpus* mettait à l'honneur des textes d'idées, ceux-là ne se résumaient pas à ces dernières, et il était regrettable de ne pas intégrer à la séquence une approche stylistique du *corpus*, pouvant être à profit articulée aux fonctions rhétoriques typiques de cette catégorie de textes, comme persuader, blâmer, railler ou provoquer. Ce défaut d'analyse littéraire, quoique peu fréquent, méritait d'être signalé pour prévenir un tel écueil dans les sessions ultérieures.

Justifier les exercices proposés aux élèves

Pour ce qui est des exercices proposés au fil de la séquence, il est essentiel, quelle qu'en soit la nature, de les articuler logiquement à la séquence ainsi qu'aux objectifs du secondaire. Certains candidats ont par exemple judicieusement envisagé une mise en voix des textes par les élèves, leur permettant d'en souligner la tonalité railleuse ou enthousiaste, et leur fournissant également l'occasion de se préparer à l'oral de l'EAF. Pour développer l'intérêt de ces exercices, il est également opportun de proposer des pistes de correction, même si le temps de l'épreuve n'en permet qu'une esquisse. Ainsi mobilisés, les exercices abordés, plutôt que de constituer un passage obligé dont la mention semble artificielle, prenaient tout leur sens. La même logique doit régir l'intégration d'un point de langue dans la séquence ; ce renvoi est trop souvent effectué de manière expéditive, sans articulation à la logique de la séance. Certains candidats, au contraire, sont parvenus à rattacher de façon très convaincante ce

point de langue à des effets rhétoriques, faisant ainsi valoir l'intérêt d'une maîtrise de la grammaire pour affiner l'analyse littéraire.

Vérifier la correction de la langue

La relecture est une étape primordiale à laquelle ne doivent surtout pas renoncer les candidats, au risque de rendre un travail grevé de fautes de langue. Ces fautes sont d'autant plus regrettables qu'elles sont pour la plupart aisées à corriger : c'est exemplairement le cas pour les accords verbaux et nominaux. Deux autres fautes de langue ont été suffisamment fréquentes pour mériter qu'on leur accorde quelques lignes. Il faut écrire « contemporain *de* » et non « contemporain *à* » et, pour formuler correctement une problématique, garder à l'esprit que la construction syntaxique des interrogatives indirectes diffère de celle des interrogatives directes. Les interrogatives indirectes excluent la reprise pronominale du sujet (« Nous nous demanderons dans quelle mesure ces articles relèvent d'une stratégie polémique »), à la différence des interrogatives directes (« Ces articles relèvent-ils d'une stratégie polémique ? ») Il semblait enfin y avoir, dans un certain nombre de copies, un flottement autour du signalement typographique des titres : les titres de journaux, de revues, de romans, ou encore de tableaux, en tant qu'ils renvoient à des œuvres intégrales, doivent être soulignés, tandis que les titres d'articles, de chapitres, ou encore de poèmes au sein d'un recueil, en tant qu'ils désignent les parties d'un plus grand ensemble, doivent être écrits entre guillemets.

COMPOSITION FRANÇAISE SUR UNE ŒUVRE AU PROGRAMME

Rapport présenté par monsieur Marc Even,
professeur de chaire supérieure, académie de Paris

« L'élégie selon Jacques Roubaud apparaît comme un parcours où fragmentation et répétition s'allient pour traduire la destructuration apportée par la mort, l'arrêt du temps, le ressassement infini de la douleur, le chaos des souvenirs éparpillés et vains, mais où s'opère aussi la lente reconquête d'un ordre poétique qui redevient acceptable lorsqu'il s'est incorporé la douleur et la faille, lorsqu'il n'empêche pas la conscience de la ruine. »

Michèle Monte, « *Quelque chose noir* : de la critique de l'élégie à la réinvention du rythme », recueilli dans *Textuel* N° 55, Pour éclairer *Quelque chose noir*, 2008, p. 85.

Pour être utile aux candidates et candidats à venir, dont le jury admire et souhaite encourager la capacité au réengagement dans une aventure intellectuelle exigeante, on souhaiterait ici dire avec simplicité sa confiance à l'égard de cet exercice intellectuel déjà ancien qu'est la dissertation. D'une part, il est une excellente machine à penser qu'il impose, quelle que soit la déclaration proposée, qu'on ne se dépêche pas paresseusement de souscrire à la parole d'autorité, mais qu'on fasse l'hypothèse que, toujours, cette dernière peut se discuter, et qu'un débat respectueux, constructif, et étoffé, permettra d'en affiner et d'en spécifier la justesse, par nature trop rapide. D'autre part, comme exercice réglé, la dissertation impose des contraintes qui la rendent facile à mener (le génie nécessaire à l'invention d'une forme inédite n'est pas requis), et permettent l'exposé précis de connaissances que le sujet met en tension, les arrachant à la mollesse d'une simple accumulation. Cette double vertu en fait un exercice qui a légitimement repris plus de place dans l'enseignement des lettres au lycée et dans l'évaluation au baccalauréat, permettant aux professeurs de garantir à leurs élèves la performance qu'ils cherchent, puisqu'un savoir bien compris, coulé dans une forme bien connue et bien maîtrisée, assure la reconnaissance, par le correcteur, du devoir accompli.

Avant de tenter pareille mise en articulation d'une lecture de *Quelque chose noir* et d'une mise en forme de dissertation, on signalera que les copies lues cette année par le jury ont fait montre, bien souvent, d'une connaissance du texte qui pouvait surprendre, compte tenu de sa difficulté, et du peu de temps dont, souvent, candidates et candidats disposent. Roubaud n'a pas été éludé, il a été lu. Bien sûr, cependant, certains défauts habituels se sont greffés dans les devoirs que le jury a dû (c'est sa fonction) pénaliser. Rappelons-les rapidement, afin d'aider les futurs candidats à les corriger lucidement.

Les premiers sont ceux qui touchent la langue : quand elle est fautive, la note s'en ressent nécessairement. En particulier, quand l'introduction est avant tout l'occasion de trahir une mauvaise maîtrise de la construction de l'interrogative indirecte, au moment important de la formulation (par ailleurs souvent trop confuse) du problème qu'on se propose d'examiner, c'est par une fausse note regrettable que commence le concert.

On rencontre ensuite trop souvent des analyses du sujet qui s'en tiennent à des considérations trop précisément formelles sur la citation, empêchant l'inscription de la réflexion dans un contexte élargi

qui l'éclairerait mieux. Jacques Roubaud n'est pas le premier à avoir écrit du deuil, ni à avoir fait entrer la méditation dans le champ de la poésie. Sans mentionner Vigny, on rappellerait par exemple utilement que la révolution lamartinienne commence par le deuil de Julie Charles / Elvire et par de célèbres... *Méditations poétiques*. Ce type de contextualisation permet de faire état de ses connaissances, et surtout de mieux identifier la problématique du sujet. Les lecteurs de J.-M. Maulpoix pouvaient aussi y reconnaître la dialectique de la forme et de l'émotion, définitoire du lyrisme. Ainsi, s'étonnant moins, on pouvait réfléchir mieux, et mieux faire face à l'encyclopédique connaissance roubaldienne de la tradition de la poésie lyrique. Il faut à la réflexion sa toile de fond, ou sa profondeur de champ, selon la métaphore qu'on préférera.

Il faudrait dire encore, mais c'est moins là un défaut des copies que le défi que doit sans fin relever le littéraire, qu'il importe d'équilibrer les idées générales, faciles à acquérir de seconde main, et la connaissance intime d'un texte. L'urgence de la préparation conduit souvent à privilégier les premières au détriment de la seconde. C'est pourtant en inversant le rapport que se réussissent les meilleurs copies. *In fine*, c'est la vie et le grain spécifiques du texte qui sont le cœur de notre enquête. On ne saurait se contenter d'en parler de loin. Et le fait qu'à l'oral, la réussite de l'explication de texte repose encore davantage qu'en dissertation sur la capacité à éclairer la lettre et le grain propres d'une succession rapide (ou lente, si des blancs, partout, trouvent le texte...) de phrases peu nombreuses, doit encourager à toujours replonger, armé des idées générales, vers la connaissance intime du texte, chaque fois qu'on n'a pas eu le temps de faire l'inverse : partir du texte et produire patiemment, à partir de son travail, les idées qu'il suscite.

Quelque chose noir, publié en 1986, est, on le sait, l'une des œuvres de Jacques Roubaud les plus lues, peut-être parce que l'intensité de l'expérience que le livre relate équilibre, plus que dans d'autres, la recherche formelle très savante qui fait qu'à tort on enferme Roubaud dans un OULIPO au demeurant mal connu.

Il reste que c'est une œuvre difficile, par la gravité et l'austérité de son objet, par la complexité de sa langue et de ses choix de mise en forme, par le caractère effectivement très savant de son hypotexte, et sa façon de le convoquer de manière très intime, souvent très discrète, en sorte qu'il faut se mettre en tête quantité de textes de fréquentation peu commune pour repérer les jeux d'intertextualité sous-jacents. Le texte se livre d'abord comme fermé, et le nier serait manquer l'une de ses caractéristiques fondamentales. Mais il lance un défi au lecteur, qui a charge de repérer les accès qu'il lui ménage lui-même, pourvu qu'il ait le goût de la difficulté, ou du risque.

Le sujet donné avait cet avantage de stimuler cette curiosité, en approchant le texte de *Quelque chose noir* avec rigueur et modestie, par le biais de la stylistique, engageant les candidats à regarder l'œuvre elle-même de près plutôt qu'à déployer des fiches plus ou moins savantes, mais toujours de seconde main, sur Wittgenstein, Nicolas de Cues, Meinong, le *trobar*, ou les théories roubaldiennes du rythme et de la poésie. En ce sens, il a vocation à mesurer le degré d'intimité des candidates et des candidats avec un texte très fin, en les confrontant à des questions qu'elles ou ils ne peuvent qu'avoir rencontrées et affrontées eux-mêmes dans un travail véritable du texte : celles du rapport de l'invention et de la tradition, de l'émotion du deuil et de l'exigence formelle, définitoire de la poésie.

La citation en elle-même ne posait pas de difficulté particulière. Michèle Monte, concevant de façon manifeste le texte comme forme-sens, proposait de rapporter les traits formels les plus saillants de *Quelque chose noir* à l'expérience existentielle du deuil éprouvé par Jacques Roubaud à la mort de sa jeune et récente épouse, Alix Cléo, et donc de caractériser formellement le texte comme « élegie », autrement dit comme chant de déploration provoqué par la mort d'un être cher. On pouvait savoir que Michèle Monte, dans la première partie de l'article dont est tirée notre citation, montre elle-même soigneusement que *Quelque chose noir* s'ingénie à échapper à cette caractérisation générique. Mais on pouvait aussi, l'ignorant, remarquer un certain embarras dans la formulation, à moins que ce ne soit (plus vraisemblablement) un art maîtrisé de l'épanorthose : si le terme d'élegie est bien utilisé, parce qu'il est en première approche indiscutable, il est prudemment spécifié comme « élegie selon Jacques Roubaud », avant de se voir effacé par l'apparaître d'un « parcours ». Paradoxalement, ce terme, qui ne désigne ni un genre ni un registre, définit plus précisément *Quelque chose noir*, en en suggérant la composante sous-jacente d'un journal de deuil, et l'unité orientée d'un livre plutôt que d'un recueil de

chants élegiaques. On retiendra donc ici cette définition comme parcours, nous réservant pour le développement de revenir sur la façon dont le texte lui-même signale sa défiance à l'égard des conventions génériques de l'élegie.

Frappée par la déstructuration du texte sous le double coup du ressassement et de la fragmentation, Michèle Monte cherchait ensuite à discerner le retour d'une forme qu'elle avait soin de ne pas penser comme retour triomphal de la puissance poétique, mais comme reconquête discrète et progressive d'un ordre qui incorpore la douleur, la faille et la ruine. On pouvait à bien des égards la suivre, et se donner avec elle une première approche du texte qui posât les repères fondamentaux d'une lecture juste.

Mais on pouvait émettre des réserves quant à cette idée de retour d'un ordre poétique, à la fois parce que le livre ne *figure* pas ce parcours, et parce que les textes de la fin ne sont au fond guère différents, formellement, de ceux du début : *Quelque chose noir* manifeste au contraire une homogénéité de préoccupations et de formes remarquable, où domine l'impression d'un aveu d'impuissance du poète qui, loin de tout chant, de toute élégie conforme, s'installe dans la prose pour méditer aussi longtemps que nécessaire au non-être, révélé par le corps sans vie d'Alix, et à l'impuissance de la poésie et du langage à l'affronter.

Il est ainsi sans doute plus juste de reconnaître dans *Quelque chose noir* un deuil qui cherche à se dire plus qu'à se travailler, et *a fortiori* à s'achever. Si Roubaud écrit à plusieurs reprises qu'il ne « s'abandonne pas » au deuil, il dit aussi qu'il opposera à l'accomplissement du deuil, à son achèvement inéluctable, tout l'acharnement à méditer et dire le scandale d'Alix vive puis morte, étant puis n'étant plus, qu'il juge lui devoir. Alix et ses photographies, comme la poésie des troubadours dont il est un immense connaisseur, avaient l'obsession et la fascination de la mort. Il ne s'agit pour Roubaud ni de retrouver le chant, ni de céder devant l'informe qu'impose la mort, en faisant silence, mais de lui faire sa place dans la parole, en lui opposant ce qui le nie : une forme, discrète, inédite, autrement dit *neuve*. *Nota bene* : dans la proposition de développement qui suit, les intertitres ne sont conservés que pour faciliter le repérage.

À juste titre très formaliste dans son approche de *Quelque chose noir*, Michèle Monte n'en enracine pas moins la forme du texte dans l'expérience biographique, ou existentielle, du deuil. Roubaud privilégie selon elle les formes de la « fragmentation » et de la « répétition », les alliant « pour traduire » l'arrêt du temps, le ressassement infini de la douleur, la déstructuration apportée par la mort, le chaos des souvenirs éparpillés et vains. Nous redistribuons les objets pour mieux mettre en évidence les deux traits qui caractérisent cette expérience du deuil telle que la traduit la forme dans *Quelque chose noir*. D'une part l'immobilisation, la paralysie, l'aphasie induites chez le poète par la sidération devant l'événement survenu. D'autre part la désarticulation, la désorganisation, la pluralisation (éparpillement, dissémination) de tout (soi, l'autre, le passé commun) imposées par la mort. Nous verrons ensuite comment, sur fond de mise en danger, en suspens, voire en échec, de la poésie, se reconquiert, s'il faut en croire Michèle Monte, « un [certain (ou incertain ? That is the question)] ordre poétique ».

1.1 – L'arrêt du temps, le ressassement infini de la douleur — dominante « répétition »

La mort d'Alix, effectivement, arrête le temps, brise les énergies, enferme dans un ressassement de tout, dans un piétinement de la parole, que la répétition vient inscrire dans le texte.

La section II, notamment, dit ce ralentissement de tout jusqu'à l'immobilisation. Factuellement, le poète s'enferme dans l'appartement du Marais, tout contre Saint-Paul, où Alix et lui vécurent leur amour et où il l'a découverte morte, s'absorbant dans des habitudes dérisoires et des observations silencieuses et répétées. Le temps est celui, immobile, du présent de l'habitude sans changement : II-1 évoque le sinistre café soluble dissous à l'eau du robinet, dans un silence scrupuleux mais désormais inutile, puisqu'Alix ne fait plus d'insomnies. Le monde se réduit à « l'espace minime » (II-8) de l'appartement et, presque, au face à face avec les deux fenêtres par lesquelles s'observe, ou plutôt se perçoit, la course du soleil (II-8 le raconte ; II-2 le médite), depuis le matin jusqu'au soir, sur « l'église, la rue, le golfe de toits à gauche de l'église » (II-4, entre autres nombreuses occurrences de la formule). Le poète ne répond ni au téléphone, ni aux lettres ; il ne lit plus de livre contenant de la poésie, seulement de « la prose inoffensive » — II-4, encore. Il ne s'agit plus que de réitérer « soir après soir » le « geste de continuité », vain (« Pas pour regarder, j'ai déjà vu, pas pour attendre, quand rien ne viendra »...), qui

consiste à s'abandonner « à l'allongement des fenêtres, de l'église, au golfe de toits à gauche de l'église, où se lancent les nuages, soir après soir. » (II-8).

De façon moins cosmique, le regard, extérieur et intérieur (la distinction fait fortement sens dans *Quelque chose noir*, cf IV-6), du poète se porte obsessionnellement sur les photos laissées par Alix, sur son journal, qui consigne sa parole, et sur les cassettes qui ont enregistré sa voix (II-6, qui reprend notamment I-6). Ce face à face avec ce qu'Alix a laissé de traces, au cœur de l'appartement, fournira sa matière, presque toute sa matière, à la méditation que déploie et offre aux lecteurs *Quelque chose noir*. On le retrouve à la relance de la méditation en IV-1. Et le ressassement du face-à-face avec la photo entre les deux fenêtres, « ta dernière », qui place au centre du recueil un dispositif optique où se superposent regard intérieur et regard extérieur, dialogue direct avec Alix le regardant et aperception diffuse de la survie du monde sous la forme du changement quotidien de la lumière du soleil sur le golfe de toits, derrière la photo, concentre encore cette immobilisation méditative. La reprise de la méditation de VI-1 en VI-9, sous le même titre (« Cette photographie, ta dernière », avec son déictique qui assigne l'écriture du texte à résidence, en face d'elle, son adresse à la deuxième personne, et sa notation de la fin), inscrit le ressassement dans la forme circulaire de la section VI. Mais le lecteur reconnaît la photo de II-4, et encore de III-9, et de IV-1, qui est peut-être celle-ci, insérée par Roubaud dans le *Journal d'Alix*, p. 221 :



Le texte se répète ainsi, en surface, dans la reprise flagrante et continuelle de sa lettre, emportant sensiblement le lecteur dans l'évidence du ressassement. Il se répète aussi, en profondeur, en termes de motifs, emportant cette fois intellectuellement le lecteur dans le mouvement spiralaire de la méditation. Un compte rendu pragmatique de ce qu'exige la lecture du livre ajouterait qu'il ne se donne qu'au lecteur qui se prête au jeu de la reprise ressassante. *Quelque chose noir* ne se traverse pas d'une lecture ; il se fréquente et se reprend, comme les exercices d'une neuvaine, ou les prières d'un rosaire, par exemple mis en musique par Heinrich Biber (III-3).

1.2 – « La déstructuration apportée par la mort, le chaos des souvenirs éparpillés et vains » — dominante fragmentation

D'autre part, *Quelque chose noir* est bien marqué par une forme de déstructuration et de chaos, par la fragmentation et l'éparpillement. L'expérience de lecture qu'on vient d'évoquer confirme en effet rigoureusement, d'abord, l'éparpillement des souvenirs, puisqu'on pourra tout aussi bien les chercher en section I (l'image de la morte retrouvée au petit matin, derrière « la porte repoussant de la lumière » (I-1 et 2), les photos observées sous la lampe dans le noir de l'appartement (I-6 ; V-3), par exemple), qu'en section IX (les visites au cimetière de Thiais, IX-1, la bande son de la vie commune — « Glenn Gould, Brian Eno, Anthony Braxton », IX-4) ou en section III (le mariage en juin 80 (III-3), le pèlerinage sur la tombe de Wittgenstein (III-2), la mort de l'ami Pérec (III-8)). Les souvenirs sont éparpillés dans le texte, et se mêlent sans ordre les souvenirs de la vie commune, ceux de la découverte de la mort, ceux de la méditation atterrée sur les photos-souvenirs ou sur les photos d'art d'Alix, ceux du poète sur son propre silence ou

sur sa propre entrée en poésie, vingt-deux ans avant l'aphasie : le point de remémoration et l'objet du souvenir varient de manière imprévisible ; le texte se refuse à une récapitulation ordonnée, narrative, de la vie commune et de l'épreuve qui la termine. Parfois il se contente de la mise en forme de la liste, exhibant la fragmentation allusive de micro-souvenirs indéveloppés. Ainsi en IV-2, IV-8, IV-9.

De l'éparpillement relève encore l'évocation récurrente, et même obsessionnelle, de la pluralisation et de l'objectivation disséminée d'Alix, transformée en traces matérielles extérieures, sous forme d'images, de mots écrits, dans son journal, de mots parlés, dans les cassettes (II-6), manifestée et pensée, selon les moments, en corps manifestement mort (I-1 et 2), en corps remémoré vivant dans sa vitalité érotique (III-4 ; IV-7 ; V-6), et même en corps décomposé (IV-1 — « Tes lambeaux de cadavre se défaisant se délitant » ; « La bouche tienne figée ouverte du soleil pulvérulent où il voit entrer un point noir. / À qui tient tiendra la terre congénère. [...] Il sut alors ce que cela signifiait : défaire déchiqueter défaite. » IX-3). C'est que la fragmentation et la dispersion sont, les méditations le pensent et le disent, les signes ontologiquement propres de la mort : « La mort est la pluralité obligatoire / L'éparpillement, la variété, pour la poésie de la méditation étaient signe de mort (Sponde) / De la chute, de la perte / Là se nouaient la mélancolie et le miroir » (V-4, « Méditation de la pluralité ») : « trois fois toi trois des irréductiblement séparés déplacés réels de toi perdus en une diaspora [...] » (IV-1). Le corps d'Alix, impérieux et central du fait de l'intensité du souvenir érotique et de la violence, symétrique, de sa découverte, fait l'objet d'une saisie le plus souvent métonymique : en IV-7, le troisième « portrait en méditation » vient inventorier, comme pour contredire aussitôt le trois fois « Disparue », y compris « de l'intérieur, du baiser, vérité vide. » de IV-6 (« Morte »), ses jambes, ses seins, ses fesses, mais aussi son jean, ses chaussettes, ses baskets, sa chemise, afin de la dire « éveillée dans son absence intermittente » plutôt qu' « endormie de son absence absolue ». Ailleurs ses yeux (II-7, V-4, V-5), ses jambes (V-5), qui désormais « ne s'ouvrent pas, ne se ferment pas », et qui étaient dans la même position au moment de la découverte de son corps que dans la photo intitulée, de façon prémonitoire, « la dernière chambre », son sexe en particulier, autre chose noire (voir III-4, VIII-3, ou IV-3), reviennent, irrégulièrement, séparément. Une autre dispersion vient contribuer encore à « traduire la déstructuration apportée par la mort » : la perception sensible, unifiée dans la vie, et en particulier dans le sommet sensible que constitue l'étreinte amoureuse, se désagrège et éclate, d'une manière que redit sans cesse le texte, par exemple en II-6, V-4, VII-4 ou VIII-1. V-6, « Méditation des sens » (V-6), concentre l'analyse, mais ne saurait en aucun cas l'enfermer, car l'expérience est continuellement refaite, dans la souffrance : le corps vivant d'Alix unifiait les sens et les sollicitait tous, ensemble, dans l'acte amoureux mais, mort, il les laisse se séparer, la vue et l'ouïe, sollicitées encore par les photos et les cassettes, s'isolent et animent une mémoire encore vive (mais gauchie, mais insatisfaisante), tandis que l'odorat, le goût, le toucher, tout intérieurs, sont incommunicables, enfermés en lui, torturants. VII-5, revenant sur le sujet, le dit avec une force inégale :

« Et c'est pourquoi peut-être, tu es en elles, vue, et voix, le plus irrémédiablement, morte.
Et c'est pourquoi aussi la vie qui te reste, s'il te reste, est imprimée en moi, suaire,
entremêlée en moi, refusant de se défaire.

Et de céder comme ta chair à la complaisante décomposition non imaginable, et de
s'immobiliser comme l'image et la parole dans les parenthèses documentaires. Cette vie
qui est cela :

Ton odeur, ton goût, le toucher de toi. »

Bien sûr, le corps du texte se ressent de cette fragmentation de l'être, expérimentée autant dans la séparation et dans la chair que dans l'esprit qui s'affronte au scandale de la mort pour le penser. Michèle Monte l'a elle-même très précisément analysé dans l'article dont est tirée notre citation : le texte se présente, au-delà de son ordonnancement en neuf séries de neuf poèmes de neuf unités textuelles, qu'on pourrait rencontrer aussi dans un livre de la plénitude comme *Trente et un au cube* (nous y reviendrons), sous la forme de fragments de forme hétérogène : tantôt de vers, tantôt de quasi-vers (« débris de poèmes », dit le texte), tantôt alinéas de prose, désarticulés avec soin, pour ne pas offrir le spectacle de la cohérence prosimétrique qu'on trouve par exemple dans la *Vita nuova* de Dante, où les moments de prose viennent commenter sereinement, même au temps critique de la mort de Béatrice, les sonnets ou les chants inspirés au poète par son expérience. Plus finement, le texte est désarticulé syntaxiquement, s'autorisant chaque fois que nécessaire les écarts grammaticaux ou même les écarts

graphiques, qui permettent de faire écho aux écarts dactylographiques de la langue d'Alix dans son journal. Michèle Monte relève encore méthodiquement les formes très variables du rapport de *Quelque chose noir* à la ponctuation ordinaire, pose de la majuscule comprise, avant de relever cette pratique très constante, mais imprévisible, de l'insertion du blanc qui troue littéralement le texte, sans le rythmer. I-9 (« Battement ») constitue un excellent prototype de ce travail, qui le conduit sans doute involontairement aux confins du calligramme. Le texte prend ainsi, jusque très tard dans le livre, l'allure d'un tissu qui, selon ses lignes invisibles de fragilité, se décomposerait sous nos yeux. Reste qu'il faut bien dire « le livre », et non pas le recueil : la fragmentation n'est pas telle qu'on puisse considérer qu'on n'a affaire qu'à une série de textes *a posteriori* recueillis, et livrés pêle-mêle : l'ensemble est très puissamment cohérent, et peut sembler structuré par une dialectique de la forme et de l'informe, que Michèle Monte interprète même comme « lente reconquête d'un ordre poétique ».

1.3 – « La lente reconquête d'un ordre poétique qui redevient acceptable lorsqu'il s'est incorporé la douleur et la faille, lorsqu'il n'empêche pas la conscience de la ruine. »

La section IX manifeste effectivement le retour d'un pareil ordre, dont on ne peut effectivement pas dire plus que : « il est redevenu « acceptable » ». Médité, ou plutôt intuitionné au cours de la section VIII, il ne l'avait guère été que sur le mode de la dénégation, ou de l'annonce subreptice, au corps défendant du poète qui ne souhaite pas sortir du deuil, et n'en sort assurément pas avec un « projet » : symptomatiquement, VIII-9 n'annonce le retour à la parole, qu'en se nommant « Aphasie » : si on peut la nommer, la dire, et surtout la borner par l'accompli du passé composé et le recours à la mesure — « presque trente mois » et, un peu plus tard, « huit cent nuits » (IX-3), c'est qu'elle se *termine* : le retour de la poésie, c'est, seulement, la fin de sa négation par la mort, un simple produit du temps, puisqu'il n'est rien qui ne s'achève (« Ni les Trônes, ni les Puissances, ni les Principautés ni l'Âme du Monde en ses Constellations. » — VI-2), et la mort même d'Alix (« Ta mort ne cesse pas de s'accomplir de s'achever. [...] ta mort en moi progresse lente incompréhensiblement », IX-2), après sa vie. Une conception de la poésie comme dialogue et appel à réponse (VIII-4), une interrogation sur le ton à donner à l'élégie du deuil (VIII-5), peuvent alors se faire jour, pour donner forme à ce qui, « de débris de poèmes » (VIII-6) est en train (dirait-on, au diapason sombre et méditatif du texte, « *mine de rien* » ?) d'être fait, de s'écrire, même si ce ne sont encore que « des phrases », manifestation du non-vers qui s'impose puisque, de ce qu'« il faut redire » (Deguy implicitement repris par Roubaud en VIII-3), « la poésie n'en sait rien ».

Pourtant, ce ne sont plus tout-à-fait « des phrases » seulement qui constituent les poèmes à la fin du livre. VIII-8 est dysphorique et sombre encore, sans doute, et même amèrement ironique : « Monde naïf, montagnes d'or, chevaux ailés » dit le premier vers (rare et beau trimètre alexandrin...), en toute rupture tonale, autant que formelle, avec le reste du texte. Mais il a déjà la forme poétique des quatre « Nonvie » de la section IX, précédés de cet autre texte très noir qu'est IX-3 : « Ça tenait » dit d'une part la décomposition d'Alix (— « défaire, déchiqueter, défaite », dans « la terre congénère », et propose d'autre part une méditation en forme de polyptote sur le verbe tenir, qui s'oppose tacitement au verbe « lâcher »), mais le poème, formellement, émerge, « [redevenu] acceptable [dès lors qu'il] s'est incorporé la douleur et la faille ». Olivier Gallet, dans « Nonvie de la neuvine ? Existe-t-il une contrainte oulipienne majeure régissant *Quelque chose noir* ? », relève cette homogénéité formelle frappante des non-non-vers (S. Bacquey, in *Pour éclairer Quelque chose noir*, 2008) constitutifs des quatre « Nonvie », et suggère que Roubaud pourrait avoir clos le livre par un tombeau poétique reposant, comme *Mille milliards de poèmes* de Queneau, sur la possibilité d'associer librement les fragments des quatre nonvie, la combinatoire mathématique ouvrant un horizon de 262 144 poèmes disant la fin tout en conjurant l'aphasie. La forme reprendrait ainsi, *in extremis*, des droits qu'elle avait cessé de pouvoir opposer à la tyrannie de la mort vécue.

On pourrait sans doute en dire autant, pour finir, du quatre-vingt-deuxième poème (ou est-ce le 262 221^{ème} ?) qui, daté de 1983, ramène chronologiquement à la mort d'Alix et à l'impossibilité de la poésie qu'elle a provoquée. Constituant une section à lui tout seul, titré « Rien » pour nous ramener à la contemplation sidérée de l'anéantissement qui fait la basse continue intouchable du recueil, il n'en constitue pas moins un poème solide, impossible à confondre avec la prose, comme le signale ostensiblement son alignement à droite. *Terminus ad quem*, donc, pour formaliser le terme, la fin (du livre, de la vie, de la mort, du deuil, de tout : plus rien, qui se dit en français : « rien », qui, le nie. À la fin

du livre, une forme poétique est là, pour dire la ruine, mais aussi consacrer, enfin, avec simplicité, un tombeau céleste et familial :

« ce morceau de ciel
désormais
t'est dévolu »

**

La lecture que nous propose Michèle Monte se révèle donc précieuse, tant elle est fondée sur une observation fine du texte, et se montre soucieuse de pondérer son enregistrement du retour d'un ordre poétique par la notation de toute la retenue, de toute la circonspection du livre relativement à ce retour. Reste que l'effet induit par cette lecture est la surévaluation du mouvement de progression, de marche en avant et, dans l'ordre de l'expérience personnelle et scripturale, de l'effort, ou du travail, du poète pour recouvrer ses pouvoirs « distinctifs » anéantis par la mort. Pour le comprendre, il faudra d'abord discuter cette idée d'un mouvement vers le retour de l'ordre poétique, puis montrer comment le livre choisit et assume de thématiser la mise en échec de la poésie et du poète, enfin comment le chant poétique cède le pas à une activité qu'exige la situation : la méditation sur la mort et le langage dans la moindre de leurs articulations.

2.1 – Le recueil n'a pas la forme d'un récit. Ni celui de la reconquête d'un ordre, ni même celui de trente mois d'aphasie.

Il n'y a pas, en effet, dans le livre, de chronologie autre que rétrospective. Quand datation il y a, elle vient contredire l'idée d'une progression puisqu'elle est inverse : le recueil va, rigoureusement, de 1985 (I-1) à 1983 (« Rien »), et si les deux méditations datées de la section I sont bien données dans l'ordre chronologique (12 mai 85 ; 21 juillet 85), celle qui l'est aussi dans la section II revient au 8 mai 85. II-5, qui donne encore des dates dans son titre le fait de manière embrassante, pour circonscrire la durée, qu'on découvrira plus tard être celle de l'aphasie : « 1983 : janvier. 1985 : juin », mais le poème lui-même vient bien dire l'immobilité puisque y règne seulement le présent de l'habitude.

Le ressassement observé plus haut est donc bien arrêt du temps, immobilisation méditative, qui prend, au mieux, la forme spiralaire de la catabase (descendre aux enfers selon les « stations » d'une *via crucis* — V-6). Les titres de la section VII, qui, d'une part se reprennent à quatre reprises, et d'autre part renvoient à des considérations maintes fois menées ailleurs sur la lumière, imposent le sentiment du piétinement ou plutôt de l'exploration et de l'approfondissement des mêmes idées, « fixes ». Ceux des sections IV et V, en eux-mêmes, et dans leur rapport à ceux de la section I, confirment l'importance de cette activité immobile qu'est la « méditation ». Ceux encore de la section IX disent l'immobilité, ou l'acharnement, et, au moment même où l'on a montré, plus haut, le retour de la possibilité de la poésie, reviennent, comme 82 à « rien », à la « nonvie » qu'est la mort mieux saisie par la *via negativa*, au « cri continu » que provoquent, depuis « huit cents nuits », « l'éparpillement », « la dispersion », la décomposition.

Il faut encore rappeler, pour discuter l'idée de « reconquête », que le retour à l'ordre poétique est tout relatif, et s'opère bien au corps défendant du poète, dont on pourrait dire qu'il freine autant qu'il le peut pour qu'il ne se produise pas. Si le lecteur, faut-il le dire, respire un peu quand il voit se dessiner le bout du tunnel au fil des sections VIII et IX, retrouvant des souvenirs heureux (IX-1), des adresses plus apaisées (IX-5), des récapitulations qui préfigurent des épitaphes (IX-4), des reconnaissances de la mort qui annoncent des tombeaux (IX-5 ; 82), Roubaud, lui, s'en méfie. C'est presque rageusement que cette perspective du retour de la poésie s'envisage à la fin de huitième section : VIII-4 redit que le poème (nommé cinq fois) est devenu impossible puisqu'il est dialogue avec « quelqu'un », « quelqu'un de vivant, de nommé : un poème d'amour », et qu'il n'y a plus personne : « Ce poème t'est adressé et ne rencontrera rien ». Et VIII-5 balaie les conventions du « registre lyrique, élégiaque », déclinées en « tonalité sinistre », « évocation, imprécation, futur antérieur » et dénoncées comme « rituels », « engendrement de sentiments disponibles », dont il ne sait pas se servir. Roubaud se refuse à faire, en un paradoxe insupportable, faire « culminer l'horreur métriquement (mort métrique) ». Maintenant qu'il ré-entend les mots, il constate son mécontentement et « les crache ». Non content de reposer quelque chose noir (la décomposition du corps d'Alix) quand la lumière revient (IX-

3), il moque la naïveté d'un monde qui retrouverait ses couleurs perdues alors que le rien demeure obsédant (VIII-8). S'il faut à la « reconquête » un conquérant, il manque à l'appel.

2.2 – Prose et impuissance, de la poésie et du poète

Quelque chose noir, dans l'œuvre poétique de Roubaud, poète hautement formaliste, et hostile à la prose qu'est le vers libre, aussi faussement libre que faussement vers, est ainsi d'abord, et doit bien rester, le recueil où la poésie, comme « registre rythmique de la parole » cède le pas à la prose, parfois jusqu'à une trivialité extrême. II-1 l'affiche brutalement, en évoquant de petits matins fort blêmes où le poète boit du café en poudre reconstitué avec l'eau à peine tiède du robinet, se demandant s'il faut choisir le Nescafé ou le Café Zama, il est vrai franchement plus mauvais, mais 30 % moins cher à Franprix quand on l'achète en « grands verres de 200 g ». Après cette ouverture en fanfare, où l'humour noir souligné par le clin d'œil à Rimbaud se mêle curieusement au pathétique pour signifier l'indifférence à tout, la section II plonge le lecteur dans cette prose dite, en II-5, seule supportable à la lecture, et, en VIII-9, seule disponible à l'écriture (« Devant ta mort je suis resté entièrement silencieux. / Je n'ai pas pu parler pendant presque trente mois. / Je ne pouvais plus parler selon ma manière de dire qui est la poésie. »). Après II-1, les poèmes se succèdent, jusque dans la section III où, dans une prose assez limpide, s'expriment, se racontent, se confessent des pratiques, des habitudes, et même des souvenirs qui rendent accessible l'expérience existentielle, et la méditation difficile qui se greffe sur elle (II-1, 4, 5 même, 8 ; III-1 et 2, III-5 encore, puis les romans (III-6,7,8). Les sections VI ou VIII seront encore abondamment alimentées par des « poèmes » relevant sans équivoque de la prose (VI-1, 2, 9 ; VIII-2, 4, 5, 7, 9).

C'est que le poète fait avec la mort, qui n'est pas d'abord disparition simple, mais spectacle bouleversant, sidérant, du corps d'Alix privé de vie (I-1), l'expérience de l'indicible et de l'innommable, non pas sur le mode de la convention poétique qui dit paradoxalement la puissance verbale du poète (« Mille et mille fois », dit Ronsard, *Les Amours de Cassandre*, sonnet 27), mais sur celui de l'impossibilité pure. L'aphasie n'est pas une figure élégante, elle est d'abord une maladie, une décomposition de la langue elle-même, savamment pensée et décrite : « Jakobson dit que l'aphasie mange la langue à l'envers de son acquisition. Les articulations les plus récentes partent les premières. / Une bouche qui se défait commence par les lèvres. / J'ai pensé la même chose du vers. » (VIII-9). Elle est même une déchéance, vexante en ce qu'elle prive de ses pouvoirs et du sentiment de son élection : « S'attacher à la mort comme telle, y reconnaître l'avidité d'un réel, c'était avouer qu'il est dans la langue, et dans toutes ses constructions, quelque chose dont je n'étais plus responsable. / Or c'est là ce que personne ne supporte plus mal. Où sont les insignes de l'élection individuelle, sinon en ce qu'un ordre vous est obéissant, avec ses raisons de langue ? » (VI-2).

Dès lors, avec vaillance, le poète peut faire l'aveu qu'il ne peut pas écrire d'Alix (VIII-1, « Je ne peux pas écrire de toi »), d'une part parce que ce qu'il détient d'elle n'est pas communicable, puisque c'est, en lui, et en lui seulement, d'ordre strictement sensible, selon les sens les plus intimes (odorat, goût, toucher), d'autre part parce qu'Alix parle au fond très bien, et mieux que lui, d'elle-même, puisqu'elle le fait dans l'ordre de l'image, et dans l'ordre des mots. Le projet biipsiste d'« Une logique » (III-5) a explosé sous le coup de la mort, et le poète reste sans voix devant cet effondrement de l'utopie d'un art à deux voix qui n'en seraient qu'une. La langue d'Alix lui est si propre, elle a dit si vrai, et si lucidement, que Roubaud ne peut rien y ajouter : « la vérité de toi, tu l'as écrite. » ; « Et parceque tu écrivais pour n'être lue que morte, parceque je l'ai lue, toi morte, et faite mienne, cette vérité est la plus forte de toutes. / Je ne pourrai pas aller au-delà. »

Il semble qu'il ne demeure alors guère qu'une solution pour ne pas céder purement et simplement au silence, qui est de se mettre à l'écoute des mots d'Alix, de faire « sienne » sa vérité. C'est ce que font par exemple I-3, où le texte est entièrement emprunté au *Journal d'Alix* (pp. 22 à 27 dans l'édition de 2009), rigoureusement sans le dire, ou encore IV-8 (JA, pp. 79 à 101), et encore IV-9, symptomatiquement ouvert, lui, sur cette injonction (empruntée à Alix, mais adressée à soi-même) : « Tu n'y touches pas, ne change aucun mot. ». Davantage, en VI-8, « Toutes les photographies sont moi », la parole, empruntée aux *Photos d'Alix*, le film de Jean Eustache, est conférée à Alix elle-même : ici, la première personne et les accords au féminin signalent la citation, comme les guillemets du titre et ceux du corps du texte, curieusement placés, et qui sauvent, pour l'œil, ce neuf du sept... On a déjà noté plus

haut la propension du texte de *Quelque chose noir* à se rapprocher mimétiquement des mises en formes de la phrase d'Alix dans son *Journal*. Mais faire parler Alix, ce n'est plus être soi-même poète. On est passé, sans le dire, de l'« impossibilité d'écrire, mariée à un poète » (*Journal d'Alix*, p. 143) à « Impossible d'écrire, marié(e) à une morte » (IV-2). Enfin, on pourrait enregistrer aussi que l'impossibilité de sa poésie se manifeste par l'effacement du poète devant son ami Georges Pérec : III-3 est une recombinaison sélective d'extraits de l'épithalame offert par l'auteur de *La vie mode d'emploi* et des *Choses* (ces titres ne sont pas étrangers à la méditation du recueil) au couple des Roubaud se mariant en juin 1980, dans un feu d'artifice de couleurs. S'effacer ainsi devant la poésie de l'autre, d'une part, et ne le faire d'autre part, en vérité, qu'en la démembrant (puisque prélever sur l'épithalame de Pérec, et recombinaison, c'est nécessairement casser le fil de sa rythmique), c'est deux fois confesser l'aphasie personnelle : la poésie ne demeure que comme mémoire ; Roubaud, ici est davantage un « lecteur lecteur » qu'un « lecteur auteur », pour utiliser la terminologie de VIII-4). Autres manifestations plus ponctuelles, mais pas plus anecdotiques, dans les citations des poètes (Tzara, Rimbaud, Dante, Deguy, notamment). Au demeurant, on remarquera encore que les exemples rassemblés ici sont puisés un peu partout dans le recueil : celui-ci n'avance pas vers la résolution d'une difficulté ; il la rencontre et l'affronte avec constance.

2.3 – Plutôt que la poésie, la méditation (négative),

Mais la forme a-poétique n'est pas seulement la conséquence d'une brisure ou d'une incapacité. Elle correspond aussi à un penchant ; elle est commandée par une quête de connaissance philosophique, une propension à la méditation qui préexiste chez Roubaud, écrivant volontiers des « propositions » quand il réfléchit sur le sonnet, sur la poésie des troubadours dans *La Fleur inverse*, sur le rythme avec Pierre Lusson, ou sur son propre travail dans *Description du projet*. Par leur fragmentation, ces propositions font signe vers le vers, mais par leur effort pour dire vrai, elles appellent la marche en avant de la prose. La disparition d'Alix provoque ainsi un accès méditatif auquel le poète s'adonne d'autant plus résolument qu'il y retrouve l'apophatisme qu'il a déjà rencontré en travaillant sur la poésie des troubadours, et à la fois les préoccupations, et la langue, de Wittgenstein, qui fascinait Alix. Deux objets appellent, dans l'après-Alix, ces méditations : la mort, ou plutôt le non-être qui lui succède ; le langage. Méditation sur la mort et le non-être

Ici, plutôt qu'un exposé externe sur l'apophatisme, ou la *via negativa*, Nicolas de Cues, Wittgenstein, la pluralité des mondes de Lewis, et les êtres apatrides de Meinong, indiscutables inspirateurs de la méditation, il importe de rendre compte de la méditation que met en forme le livre. Dans son noyau, elle vise à tenter de se saisir du mode d'être spécifique de celle qu'on peut encore nommer, à qui on peut encore s'adresser, mais qui n'est plus (puisque'elle n'existe pas dans un autre monde au sens chrétien du terme, mais tout au plus dans un autre monde au sens conjectural de Lewis, avec cet obstacle sans remède que dans la philosophie de Lewis les mondes ne communiquent pas et que, donc, la possibilité de cette existence ne résout rien pour le poète veuf — III-6 ; III-7). La méditation part sans ambiguïté de l'image, bientôt mentale, mille fois répétée, « à neuf », du corps sans vie d'Alix (I-1), découvert « à cinq heures du matin, un vendredi » (I-3). Cette image sidérante grave ses traits (la lumière derrière la porte, le sang accumulé dans la main, la position du corps) dans l'esprit du poète et se transforme d'« image de ta mort » en « la mort même même. identique à elle-même même » (I-3), suscitant par sa violence et sa tautologie, qui prive Alix transformée en corps inerte, chosifiée, de toute qualité propre, une obsession et un effort de compréhension / diction qui va, selon le texte lui-même, jusqu'à l'« acharnement » (V-8), étymologiquement matière à méditation dans le contexte. Cet effort empruntera les chemins de la *via negativa* sous l'impulsion de l'évidence indépassable de la « non-vie » et de la disparition de ce qui pouvait qualifier Alix dans ce « rien-toi » sans qualités, impossible à dire. La méditation conduit à regarder l'unité d'Alix vivante se défaire par désolidarisation / séparation des sens, par décoloration du souvenir (série III-3, III-9, VIII-6, « Tu m'échappes »), et réduction au plan des photos restées, en noir et blanc, sous la lumière cernée de noirs (I-6 ; III-9), posant la question de la ressemblance et de l'irressemblance (I-4 ; VII-1), de l'identique (V-2), de l'indistinction (V-1), de la conformité (V-7), au point que se touche le néant, le rien de toi, défi au langage, indicible, seulement montrable, à moins que simplement le langage soit en échec définitif (« Le langage n'a pas de pouvoir » — IV-5). Ici, même si parfois la poésie peut apporter sa contribution ou son aide (V-4), et même être convoquée pour nommer avec circonspection le moyen de la méditation (« Je m'acharne à circonscrire rien-toi avec exactitude,

ce bipôle impossible, à parcourir autour, de ceci, ces phrases de neuf que je nomme poème », V-8), il s'agit moins de renouer avec une forme qui continue d'inspirer le « mécontentement » que de solliciter le langage, avec exigence, pour mener la méditation et obtenir ses résultats, fussent-ils conceptuellement difficiles, et sombres.

Méditation sur le langage

En effet, la mise en échec de la poésie manifestée par *Quelque chose noir* ne détermine pas d'abord une réflexion sur le rythme mais bien plus généralement sur le langage, et notamment ses fondamentaux. D'abord tout simplement sur sa référentialité : à quoi les mots renvoient-ils quand on parle d'une morte, c'est à dire d'un référent qui a disparu, ou qui s'est à ce point transformé qu'il est passé du statut de personne, impliquant qu'on utilise pour en parler le pronom relatif « qui », au statut de chose, impliquant qu'on utilise plutôt « quoi » (II-3) ? Même type de question se pose pour les pronoms personnels : I-5 établit que « » Vous » était notre mode d'adresse » et que « Morte je ne pouvais plus dire que : « tu » » : quelque chose s'est perdu, du jeu des vivants avec la distance, anéanti par la distance désormais insurmontable, sans parler de la valeur possible de participe passé du « tu ». « Nous » pose une telle difficulté qu'il ne revient guère qu'en IX, après avoir été soigneusement évité dans la section III, qui, pourtant est dominée par l'évocation de souvenirs communs comme ceux du pèlerinage à Cambridge, sur la tombe de Wittgenstein, ou du mariage en 1980. VII-9 avait pris soin de l'expliquer, en évoquant une nouvelle fois le tête-à-tête du poète et du corps mort d'Alix : « C'était le dernier moment où nous serions seuls. / C'était le dernier moment où nous serions. », IX-2. L'utilisation de la troisième personne pose pour sa part le problème aigu de l'altérité, mais aussi de la non-personne, selon la formulation, heureuse pour notre lecture, de Benveniste : comme la photographie, elle prive l'autre de son « épaisseur » et le chosifient, en le réduisant à son cadavre, qui n'a nom dans aucune langue, ou aux choses dans lesquelles il s'est retiré. À tout le moins elle le met à distance : pour dire une nouvelle / une dernière (?) fois la dispersion, la décomposition, en IX-3, Roubaud se protège ainsi par le recours au « il » qui relate, mais lui épargne de se reconnaître comme le sujet de l'expérience : « Il sut alors ce que cela signifiait : défaire déchiquter défaite. » Cette réflexion sur les pronoms personnels dialogue encore étroitement avec les notions de un, de deux et de trois, qui disent le désir de fusion lié à l'amour du couple (le biipsisme d' » Une logique », veillant à ce que deux ne fassent pas deux mais un : l'autre ne peut être que l'autre de deux, tu, tandis que, par définition, la personne trois définirait l'autre dans sa complète altérité).

Très clairement, ce n'est pas la poésie dans sa seule dimension rythmique qui craque, sous le coup de boudoir de la mort, c'est, à la racine, le langage lui-même. Il reste pourtant une alternative ou plutôt une solution offerte par le langage : celle de la nomination et — c'est déjà une mise en forme poétique —, de l'adresse : c'est l'objet de la méditation de IV-1 : devant le « cloisonnement », et la « diaspora » imposés par la mort, et que la photographie échoue à conjurer, il faut se détourner et revenir à « l'adresse », et finalement au nom, « Parole autour d'un corps vivant / Alix Cléo Roubaud. » Le poète retient le nom marital d'Alix, et non pas son nom de jeune fille. Ce faisant, c'est bien l'autre du deux biipsiste qui se trouve en face de lui, et non pas l'autre tout autre venu du Canada, négatif de « quelque chose noir » : « Blanchette »... Dans les méditations de *Quelque chose noir*, le détail le plus ténu, toujours, compte. Roubaud dresse son lecteur à prêter attention à l'infinitésimal, à l'indiscernable, au « tu », même. Sur cette prise de conscience de IV-1 se greffe ainsi très vite la méditation de *Pexa et hirsuta* (IV-3), qui rapproche de Dante et, donc, de la poésie, au moins comme « effecteur de mémoire ». Ce qui s'ouvre n'est toutefois pas une pure résolution de toute difficulté mais seulement un moyen de se saisir, en résistant à sa complète dispersion, d'Alix perdue, comme une autre Béatrix ou une autre Euridyce. En effet, son nom pratique la sommation des voyelles, à condition qu'on y ajoute le u de « nue », qui rappellera d'une part la propension d'Alix à se déshabiller rapidement, par exemple pour danser, ou parler (IV-7), ou pour poser pour ses photographies, d'autre part les souvenirs érotiques du couple, qui hantent le texte. Se portant ainsi sur les voyelles, la méditation sur la forme du nom n'en oublie pas les consonnes, et sollicite aussi le souvenir de ce que Dante appelle les *hirsuta*, les « consonnes multiples », les mêmes que dans les figuratives « exclamations » (XCL), difficiles à prononcer, mais que le poète disait « toujours ensemble », y compris « au milieu de jouir de toi ». Les *hirsuta* appelant par antinomie les *pexa*, vient à nouveau le corps nu d'Alix puisque si les sonorités de son nom sont « hirsutes », la toison de son pubis, sa « chevelure basse », relève, selon le texte, des *pexa*.

C'est encore en prose que tout cela se cherche et se dit, sous la forme d'une adresse en mode mineur, articulée sur la confiance du plus intime (« Ce qu'il y avait d'hirsute dans ta nudité n'était pas ta chevelure basse très noire autour de l'humide où la langue passait en t'écoulant »), le poète n'envisageant pas encore que « l'omission, l'indirection, l'adresse pronominale rendent possible cette translation : qu'un lecteur soit devant la page » (VIII-4). Roubaud n'est pas en train de reconquérir la possibilité pour la poésie d'exister : au milieu des ruines du souvenir et d'un langage confronté à ses faiblesses, il cherche, ici comme ailleurs dans le livre, à quoi, aussi « minime » que ce soit, se raccrocher. La poésie est inadmissible, et, évidemment, le chant. Mais « On ne peut pas me dire : « il faut le taire ». » (I-8). Il l'a déjà écrit dans la *Description du projet*, comme poète (comme « s'étant reconnu poète » aurait dit Rimbaud), le mutisme ne fait pas partie des alternatives.

En effet, s'il n'est pas temps de reprendre l'écriture de la poésie et de redonner ses droits au « registre rythmique de la parole » en réaffirmant orgueilleusement sa maîtrise d'un ordre qui vous soit « obéissant, avec ses raisons de langue » (VI-2), il ne saurait être question de renoncer et de se taire. La mort somme au contraire de dire, fût-ce ce douloureux « rien-toi », que le poète amoureux et veuf n'a pas de raison de vouloir taire, puisque ce silence serait clôture de l'épisode, acceptation que « ta mort [est] finie » (IV-5), et avec elle le deuil : « Ne pas rester acceptant que tu n'es pas, le silence » (V-7) ; il faut ainsi dire, aussi longtemps que possible, avant que le lien ne se brise, et que ce qui s'est dit cesse de se comprendre : « entre ces limites étroites je dois essayer de me tendre et te dire, encore. » (V-8). Il faut donc continuer de méditer et de dialoguer, puisque le poème est dialogue (VIII-4), avec celle qui s'est tue, dont il ne reste que des traces, et qui n'avait souci elle-même que de la mort, celle que l'on ne peut aimer que de loin, celle qui finalement contraindra à faire du neuf.

3.1 – La méditation photographique

La mort précoce d'Alix est un accident, une catastrophe de hasard, qui brise le poète et l'interrompt dans ses projets, mais elle était aussi très prévisible, annoncée qu'elle était par un asthme grave, voire désirée, recherchée qu'elle était par la tentation et les tentatives de suicide d'Alix, dont par ailleurs la pratique artistique de la photographie était tout entière conçue autour de la fascination de la mort. Le livre poursuit donc le dialogue avec la morte en méditant continuellement sur la photographie, selon deux axes : la méditation sur les traces ainsi laissées par Alix ; celle sur son art, lui-même obsédé de la mort. Comme pour la langue d'Alix et le « pseudo-Wittgenstein », comme pour la méditation apophatique, tout ici est encore entièrement digéré, assimilé, et reversé dans une écriture serrée qui ressasse les problématiques. Alix a laissé des photos ; le poète peut encore la regarder. Mais, malgré l'intensité des souvenirs érotiques, se rappeler Alix vivante, ce n'est pas reconvoquer les couleurs d'un « monde naïf » (VIII-8 ; voir aussi « Méditation de la couleur » et « Tu m'échappes ») qu'auraient « immortalisé » des photos ordinaires, c'est se confronter à des images en noir et blanc, qui posent d'abord le problème de ce qui se perd du vivant dans la photographie. D'abord, « quelque chose noir » est là tout de suite, quand on regarde les photos le soir, sous la lampe : « Sous la lampe, entourée de noir, je te dispose » [...] « Du noir tombe » (I-6). Mais, surtout, la photographie nie aussitôt ce qu'elle représente : « En deux dimensions » ; « image sans épaisseur voix sans épaisseur » (I-6) ; « Tu n'étais pas blanche et noire plate. l'étais-tu ? / Tu n'étais pas découpée en rectangle dans le monde. » (III-9). Le vocabulaire théorique des deux artistes identifie ici de simples « pictions », insatisfaisantes, infidèles, « irressemblantes ».

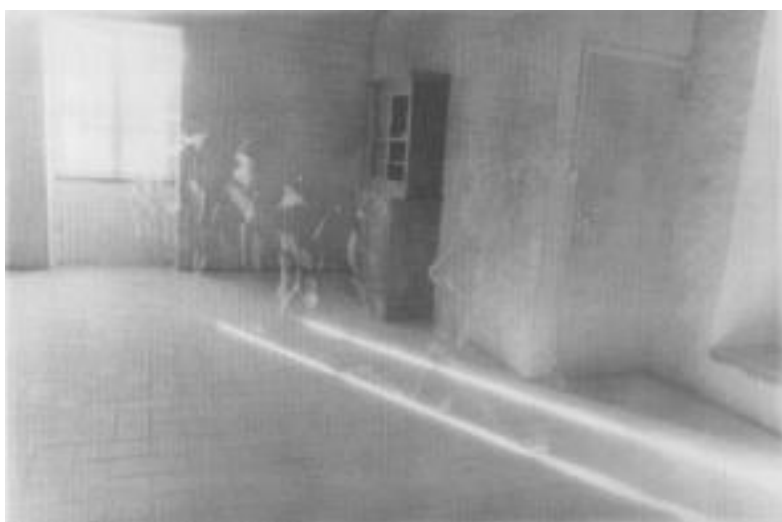
Il faut alors utiliser les images différemment, de façon moins ordinaire, et d'abord les produire de façon différente. Et c'est ici qu'intervient l'art d'Alix, dont les photos, notamment dans la série Si quelque chose noir, qu'Alix avait finalisée et tenté de montrer à la Biennale de Venise, figurent des espaces saisis en noir et blanc, souvent cubiques et vides, pures chambres traversées de raies de lumière, images en négatif de la camera oscura qui les produit, comme les tirages sont l'inverse lumineux du négatif sombre. La lumière provenant d'une fenêtre traverse de façon variable ces espaces sombres, qu'elle révèle en même temps qu'elle fait miroiter la perspective de ce qui les nie : l'extérieur, inondé de



Si quelque chose noir 7

lumière. La *via negativa* qui traverse le livre est donc aussi celle de la photographie, comme la négation des qualités différentielles de la couleur, remplacées par les valeurs bipolaires (« être ou ne pas être ») du noir et blanc, dialogue avec la méditation sur le non-être.

On peut noter aussi que l'art photographique d'Alix repose sur des poses longues, qui permettent de modifier l'image dès la prise de vue en bougeant dans le champ, produisant une sorte d'écriture, la pratique du pinceau lumineux au moment du tirage permettant de redoubler cet effet d'écriture : ses images n'ont rien d'un enregistrement ; Alix parlait elle-même de « calligraphie ».



Si quelque chose noir 11.

La photo emblématique de cette pratique est évidemment « Quinze minutes au rythme de la respiration », qui fixe la respiration problématique de la photographe asthmatique cherchant à restituer le monde tel que sa respiration le transforme. Ce travail sur le « bougé » détermine sans doute, au moins autant que le ressassement douloureux, les reprises continuelles, et les variations imperceptibles que les textes proposent, à commencer par leur titre puisque *Quelque chose noir*, c'est exactement *Si quelque chose noir*, moins le « si » : un rien les distingue, mais la suppression de la conjonction de subordination lève l'hypothèse : quelque chose noir a cessé d'être un possible : il est advenu ; il faut l'affronter ; et c'est au poète de le faire, seul. Le palindrome, ou transformation au miroir qui va de UN à NU, n'est qu'une forme de bougé, de même que « impossible d'écrire mariée à un poète » est le bougé d'« impossible d'écrire marié(e) à une morte », le (e) trahissant le bougé. On montrerait encore comment, de façon invisiblement spectaculaire, ce qu'Alix dit de l'amour dans son journal devient dans *Quelque chose noir* ce que dit le poète de la mort... ou comment, dans le titre de II-5, il y a un point après « 1983 : janvier. » (*terminus ad quem*, puis blanc de l'aphasie), et pas de point après « 1985 : juin » (*terminus a quo*, retour à la parole). Le travail incroyablement fin opéré sur la diction dans *Quelque chose noir* vient du travail de

différenciation spécifique induit par la pratique sérielle de la photographie chez Alix. Si la théorie du rythme développée par le poète et son ami Pierre Lusson définit le rythme comme « combinatoire séquentielle hiérarchisée d'événements discrets considérés sous le seul aspect du même et du différent », la pratique du bougé textuel, sorte de pas de deux, pourrait manifester le retour minimal, infime, du rythme. Son caractère infinitésimal a le mérite, pour le poète, de ne permettre aucun triomphalisme infidèle au deuil. Le poète reste bien tapi dans la défiance envers le « registre rythmique de la parole » au moment même où il le réactive, presque imperceptiblement.

3.2 – Le dialogue avec la poésie médiévale

Mais il ne s'abandonne pas au silence, il ne renonce pas à penser ce qu'il vit, et à le faire depuis cette position distinctive qui est la sienne comme poète. A défaut de produire de la poésie, et *a fortiori* un chant, il la fait jouer, grâce à la mémoire, comme instrument de compréhension, et de diction, fût-ce en prose, de son impossibilité. Jean-François Puff signale dans « La référence médiévale dans *Quelque chose noir* » ceci : « En 1986, la même année, donc, que *Quelque chose noir*, coïncidence qui ne laisse pas d'être troublante », Roubaud publie *La Fleur inverse*. « Dans cet essai, le *trobar* est présenté explicitement par Roubaud comme le modèle par excellence de son œuvre poétique. » Or, sa pensée du *trobar* trouve, tragiquement, dans l'expérience qu'il fait de la perte d'Alix, toutes les confirmations souhaitables. Puff montre ainsi, dans « Le déploiement du nouveau chez Roubaud », cette fois, que le rythme qui naît principalement de l'entrelacement des rimes, selon le double modèle de l'intrication (abab) et de l'enchâssement (abba), combinables à volonté, est un *entrebescar*, fidèle à la « définition de la poésie » selon le troubadour Bernart Marti reproduite dans *Trente et un au cube* : « ainsi je vais entrelaçant / les mots et rendant purs les sons / comme la langue est enlacée / à la langue dans le baiser ». L'entrelacement ne se soutient que d'être lié au désir amoureux que dit le poème, selon l'éthique du *trobar* ; le modèle de l'enlacement des rimes est l'enlacement espéré des langues dans le baiser », souvent évoqué dans *Quelque chose noir*, précisément de n'avoir plus lieu, et de dire, pour qui connaît cette définition de Bernart Marti, l'impossibilité de la poésie.

Et Puff de continuer à commenter ce poème amoureux qu'est *Trente et un au cube* : « Que nous montre en effet le poème ? Les amants, dans une chambre, enlacés ; le poème dit le rythme de leur sang, une pulsation enchevêtrée. Tel est le modèle du poème en son rythme propre. De même alors qu'il s'agit de demeurer dans une durée, dans une chambre avec l'aimée, contre le temps corrupteur, il s'agit de demeurer dans la durée du poème. Ce poème joue sans le dire de la polysémie du mot *stanze*, qui signifie à la fois la demeure, la pièce, et la stance poétique, la strophe. Si le thème de la chambre y revient si souvent, si le lieu où se passe ce que dit le poème, au rythme du battement du sang des amants, est si souvent une chambre, c'est que cette chambre où durer est aussi le poème lui-même, en son rythme, en son volume, soit un cube, la forme d'une chambre. » On voit comment, point par point, de façon troublante (ou éclairante !) cette évocation vaut, après négation, pour *Quelque chose noir*. La chambre, les chambres sont là ; par le bougé, elles vont d'un côté à la *stanza* de l'écriture, et de l'autre à la *camera oscura* de la photographie ; elles renvoient au lieu de l'union vitale des amants, et aux espaces mortifères de *Si quelque chose noir* ; le rythme du sang ou de la respiration des amants luttant contre le temps corrupteur reste au cœur, nié dans *Quelque chose noir*, sans réduire le poète au silence, mais le contraignant à l'expression de cet anéantissement.

Écoutons une dernière fois Puff : « avec le concept de « double négation » Roubaud établit un lien (dans *La Fleur inverse*) entre la théologie négative de Nicolas de Cuse et la *via negativa* du *trobar clus*, le *trobar* fermé, difficile : il s'agit d'approcher d'une poétique qui refuse la pure et simple affirmation heureuse, l'évidence du printemps, de l'amour et du chant qui caractérise le *trobar leu*. Au contraire cette poétique se caractérise en cela qu'elle fait l'épreuve du négatif, sans le dépasser : la poésie du *trobar clus* éprouve tous les contraires, toutes les « antinomies » du *trobar*, nous dit Roubaud, sans les surmonter dialectiquement, mais en maintenant la tension. » Au-delà de l'impossibilité de relancer une parole proprement poétique, il s'agit dans *Quelque chose noir* de trouver un équivalent, violemment contraint formellement par la circonstance, de ce *trobar clus* fermé, difficile, sombre, méditatif, qui fait l'expérience du négatif, des contradictions, de la résistance profonde du non être au langage. Cette prose seulement traversée de rythmes infimes (les bougés imperceptibles) et multiformes (les reprises avec variations, d'abord perçues comme simples ressassements, parce que le lecteur reconnaît la reprise

avant de *mesurer* la variation) est la forme nouvelle que le poète, d'une part, oppose à l'informe, et d'autre part déploie comme nouveau au contact d'une tradition qu'il reprend sans la copier. Car pour être, c'est-à-dire exister au présent, (« vivante » — IX-3), la poésie ne peut se contenter de seulement reprendre ; il lui faut exister « à neuf ».

3.3 – Du neuf

Comment cette problématique du neuf, et sa combinatoire, fonctionnent-elles comme clé de voûte d'un édifice qui achèvera de se justifier comme « poèmes » en diffusant dans toutes les directions le motif ? Neuf, c'est d'abord le chiffre de Béatrice, la *dona* de Dante. Il s'en explique précisément dans la section XXIX de la *Vita nuova*, rapportant bientôt les hasards des dates à un sens mathématique et religieux : neuf est le carré de trois, naissant ainsi de la multiplication par lui-même du chiffre de la Trinité, signifiant donc l'étroitesse du lien de la Dame à Dieu bien compris. Chez Roubaud, il ne saurait être question de la trinité divine (IV-1 et V-7 le disent expressément). Dans le monde immanent où s'enracine et se circonscrit sa méditation, la Trinité est celle des Alix auxquelles se réduit désormais Alix éparpillée. Neuf, c'est donc « trois fois toi » (IV-1), au terme d'un léger bougé auquel nous sommes maintenant faits. La mort ne met pas tant le poète en catalepsie aphasique qu'elle ne le sollicite et le pousse à présenter du *neuf*. À la lettre d'abord, en poussant le neuf au cube, comme dans *Trente et un au cube* (mais en mode plus mineur). On sait que *Quelque chose noir* est composé de neuf sections de neuf poèmes de neuf alinéas. Il n'est pas sûr que ceux-ci puissent être des unités rythmiques, on l'a vu, mais la composition d'ensemble, elle, en relève sans ambiguïté, selon une combinatoire formelle inspirée de la sextine des troubadours, dont on sait, avec Olivier Salon (*Pour éclairer Quelque chose noir*, 2008) qu'avec l'OULIPO elle peut se décliner notamment en « quenine », ou en neuvine, exercice déjà pratiqué par Roubaud dans *Tombeaux de Pétrarque*, en 1975. Olivier Gallet, dans l'article déjà cité indique (invoquant Roubaud lui-même parlant de *Quelque chose noir* dans l'inédit qu'il nomme « Chapitre inédit de *La dissolution* », destiné au *Grand Incendie de Londres*), que la neuvine, avec ses contraintes rigoureuses de composition par permutation, surtout combinée qu'elle devait être par des « terines », n'est pas menée à son terme : « Je composai, environ un tiers de ce qui était prévu. Après, je ruinaï. » Mais, pour le lecteur, ce jeu de neuf demeure, même si aux yeux experts il relève de la très oulipienne et sérieuse contrainte dite « Canada dry » (allures de contrainte sans son respect rigoureux), la ressemblance des faux semblants se trahissant dans le *bougé* qui va de neuvine à nonvie, où revient, on l'a vu plus haut, la contrainte.

Appelée par la mémoire, la poésie ne quitte pas le poète et confère forme à l'informe. Jean-François Puff rappelle dans « Le déploiement du nouveau chez Roubaud » une « meditatio » de *La Pluralité des mondes de Lewis* intitulée « Idée de la forme » ; Roubaud y écrit : « la forme ne peut se déclarer elle-même sans déclarer aussi l'informe, qui pourtant n'est pas séparé d'elle ni renvoyé à un autre lieu : au contraire, la forme ne peut que donner lieu à l'informe, qu'exposer, secrète, intérieure, son impropriété. », sollicitant encore la *via negativa* pour poser la non contradiction d'une forme qui peut sembler très « voyante » et d'un informe qu'elle ne résorbe pas. Olivier Gallet montre dans son article déjà cité comment la *via negativa*, et la photographie, sont bien encore à l'œuvre dans la matrice poétique que constituent les éloquemment nommées « Nonvie » : elles sont ce qui permettra à Alix, et à la poésie de « s'écrire vivante » (« Dans un arbre », faussement primesautier et vraiment « mode d'emploi » de l'arbre combinatoire des *Nonvies*), en développant, en tirage libre, les poèmes dont les quatre Nonvie sont les négatifs combinables.

Poésie vivante, mais sans le pouvoir de s'exonérer, ni du seulement « possible », ni du ressassement : les 262 144 poèmes continueront inlassablement de broyer quelque chose noir. Avant cela, Roubaud se sera bien acharné, dans les 77 poèmes qui précédaient, et qui existent pour nous réellement, et non seulement « potentiellement », à faire du neuf avec le neuf dantesque. Il s'y attèle en investissant moins la trinité que la dialectique mathématique du pair et de l'impair. Neuf, carré de l'impair trois, est sollicité pour remplacer le deux, fondu en un, du biipsisme, le tiers pour le duo étant la mort — ou le monde (III-5). L'impair au carré est ce qui répète la perte du deux, que figurait de manière très économique le palindrome bougé, un / nu, qui dit l'unité intime de l'amour, et qui précisément pointe ce qui manque (le « u ») au nom pourtant miraculeux ou salvateur d'Alix Cléo, à la fois parce que nue, elle l'était, et parce que nue et présente, elle ne l'est plus. Inutile de revenir sur cette « nomination

pure, ni vraie ni fausse » que Roubaud retrouve après Dante comme réponse à la mort de la *dona* (*Vita nuova*, « *Le occhi dolenti* », section XXXI). Neuf, carré du trois, est aussi le recours formel pour affronter le défi de l'informe « *bipôle impossible rien-toi* », que l'athée Roubaud cherche bien davantage que le Dieu de Dante, sans beaucoup d'espoir, mais avec l'acharnement dû. C'est enfin, suggère Jean-François Puff, le chiffre du plan, auquel se réduit désormais le corps d'Alix photographié, de façon si insatisfaisante qu'il faut pousser le trois au cube pour retrouver le volume de la vie, celui du corps et, plus géométriquement, encore, celui de la chambre, inondée de soleil ou noire, *camera oscura* ou *stanza*, et l'espace minime de l'appartement d'où le texte ressassant la mort fut écrit, pour inscrire Alix dans la lumière crépusculaire sur le dôme de Saint-Paul, visible au milieu du « golfe de toits », à travers les deux fenêtres entre lesquelles le poète sidéré contemplait le soleil noir de sa mélancolie — et l'image le regardant de celle qui le « fixe » désormais « seul » et, puisque tout différent, « neuf » (III-9 —est-ce un hasard ?).

*

La lumière de Michèle Monte s'est ainsi révélée très éclairante sur cette chose noire que nous soumet Jacques Roubaud en 1986, signalant lui-même, au-delà de l'écho à *Si quelque chose noir*, le caractère résolument problématique de la caractérisation générique du livre. Par la précision de son approche et par son articulation intime sur l'expérience du deuil que *Quelque chose noir* restitue, elle nous a permis de plonger au cœur d'une diction difficile, aux procédés souvent infinitésimaux. Par la discussion qu'elle nous a imposée de l'idée d'un parcours qui conduirait à observer « la reconquête d'un ordre poétique », elle nous a conduits à renforcer encore le scrupule qu'elle avait montré au moment de qualifier *Quelque chose noir* d'élégie. S'il s'agit bien d'une élégie, au sens où *Quelque chose noir* est un livre de deuil, la plainte chantée y cède le pas à une méditation sombre, parfois ardue, sur le non-être et sur l'impuissance de la poésie, et même du langage, à le conjurer, ou même le dire. Loin de progresser, le livre s'astreint à sans cesse reprendre, comme l'orant pendant le rosaire. Ce faisant, Roubaud parvient, sans s'y « abandonner », à ne pas chercher à sortir du deuil autrement que par le travail extérieur du temps, qui veut que tout finisse, en même temps qu'il parcourt les espaces familiers, les chambres, obsédées de mort, de la photographie d'Alix et de la poésie des troubadours. Ainsi, même la combinatoire des Nonvies constitue moins une issue ou une reconquête de ses pouvoirs de poète qu'un tombeau ouvert au ressassement du noir, permettant le long prolongement du deuil, sans empêcher que le dernier mot, à porter maintenant à l'initiative de la poésie, dans un dernier geste de composition, ne reste : « rien ». L'élégie selon Roubaud, c'est bien l'élégie mise en crise, et sans concession aucune, revisitée, à la lumière noire de la méditation négative.

*

Pistes bibliographiques

- Michèle Monte, « *Quelque chose noir : de la critique de l'élégie à la réinvention du rythme* », dans *Pour éclairer Quelque chose noir*, Revue Textuel n°55, 2008.
- L'ensemble, fondateur, des contributions de *Pour éclairer Quelque chose noir* (notamment Jean-François Puff, « La référence médiévale dans *Quelque chose noir* »).
- Alix Cléo Roubaud, *Journal*, Seuil, 2009.
- Jean Eustache, *Les photos d'Alix*, film de 19 minutes, 1980, Carlotta, 2025.
- Jean-François Puff, « Le déploiement du nouveau dans *Quelque chose noir* », Séminaire du 04/04/2001, Centre d'Études Poétiques de l'ENS Lyon.
- Olivier Gallet, « Nonvie de la neuvine ? Existe-t-il une contrainte oulipienne majeure régissant *Quelque chose noir* ? », *SELF XX-XXI - Journée d'études « Jacques Roubaud »*, octobre 2025.

RAPPORTS DES EPREUVES ORALES

LEÇON : ŒUVRES LITTÉRAIRES ET CINÉMATOGRAPHIQUE

Rapport présenté par madame Aude Volpihac,
Maître de conférences, Université Catholique de Lyon¹

La leçon est un exercice exigeant, qui peut intimider ; mais c'est aussi l'occasion d'approfondir un aspect important de l'une des œuvres au programme et de faire montre des qualités attendues dans le cadre de ce concours : la maîtrise de l'œuvre et de ses enjeux, une culture littéraire générale ample et précise à la fois, la capacité à analyser un sujet, à le problématiser et à l'exposer de manière organisée sous forme de démonstration, l'ensemble étant soutenu par de véritables qualités oratoires. Un véritable travail sur les œuvres en amont des épreuves orales, une connaissance générale des notions de théorie littéraire comme du contexte culturel du programme, rendent cet exercice accessible, et la pratique déjà familière de l'enseignement ne peut que favoriser cette prise de parole particulière. Trois temps scandent la leçon : le temps long de la préparation, d'une durée de 6 heures, suivi d'un passage de 40 minutes qui s'achève par un entretien de 10 minutes mené par le jury. L'entretien demande de la part de la candidate ou du candidat une disponibilité parfois difficile à trouver après le temps de la préparation et celui du passage ; mais il est aussi l'occasion de préciser sa pensée, de rectifier des approximations et de montrer sa capacité à affiner le cadre d'analyse mobilisé le temps du passage. La leçon permet ainsi de distinguer les candidates et les candidats qui témoignent d'une familiarité profonde avec une œuvre et les problèmes qu'elle soulève ; elle discerne également celles et ceux qui sont capables de transmettre à leur auditoire leur intérêt pour un texte ou une question. Les meilleures leçons de la session de 2026 ont ainsi prouvé combien ces qualités pouvaient être réunies avec brio sur un corpus varié et au sujet de questions de nature pourtant très différentes.

En nous appuyant sur l'ensemble de ces leçons, nous espérons aussi bien dresser le bilan de la session 2026 qu'inciter les candidates et les candidats à préparer une épreuve qui est abordable à condition qu'elle soit bien anticipée. La synthèse qui va suivre a d'abord vocation à donner des orientations pour les futurs candidates et candidats. Une leçon ne s'improvise pas, mais elle requiert le temps long de la lecture et de la familiarisation avec les œuvres au programme. Aussi faut-il se les approprier, au sens fort du terme. Pour les faire siennes, on ne peut que recommander de les lire dès leur publication officielle, mais surtout de les lire et de les relire encore aussi régulièrement que le permet toutefois une situation professionnelle souvent très accaparante. À cette fréquentation intime des textes, il faut encore ajouter l'usage maîtrisé et raisonné – mais indispensable – de la bibliographie secondaire afin de circonscrire les enjeux fondamentaux d'une œuvre et d'acquérir des connaissances historiques, culturelles et contextuelles permettant de se rapprocher d'œuvres parfois éloignées de nous aujourd'hui. L'usage des monographies et des articles doit aussi permettre de mobiliser un large éventail de notions et de concepts littéraires dont on ne peut faire l'économie.

¹ Cette synthèse n'aurait pas été possible sans les apports éclairants de Denis Couturier, Bruno Roche, Benoît Autiquet, Emily Lombardero, Ilias Yocaris et Stéphane Catalano.

1. Types de sujet

Sans pour autant dresser une typologie des sujets donnés au cours de cette session 2026², on retiendra d'abord qu'il n'y a pas d'énoncé-type et que les formulations ont été variées. Sous forme d'un énoncé certes généralement resserré, elles ont convoqué une seule notion (la démesure dans le *Pantagruel* de Rabelais, le temps dans *Quelque chose noir* de Roubaud, l'espace dans les *Poésies* d'Antoinette Deshoulières) ; un couple notionnel (le long et le bref dans *Pantagruel*, ordre et désordre dans *Barry Lyndon* de S. Kubrick), des formules extraites de l'œuvre (« Les mauvaises paroles » dans *Crispin rival de son maître* et *Turcaret* de Lesage), des questions (la démolition du héros ? dans les *Poésies* de Deshoulières), des reformulations (masques et fictions : la vérité des apparences dans les pièces de Lesage), ou ont porté sur un personnage d'une œuvre (Le personnage de Balibari dans *Barry Lyndon*), ou se sont organisées encore d'autour d'un verbe (Représenter l'amour » dans l'œuvre de Vigny).

Les termes du sujet peuvent être délibérément généraux et larges (l'espace dans le *Pantagruel* ; Représenter l'amour dans *Poèmes antiques et modernes* et *Poèmes philosophiques* de Vigny) ou au contraire plus restreints (esthétique de l'alerte et du rebond dans les deux pièces de Lesage, le bestiaire dans les *Poésies* de Deshoulières, les duels dans *Barry Lyndon*, portes et fenêtres dans *Quelque chose noir*).

Cette liste appelle d'emblée plusieurs remarques : la première est qu'il n'y a pas *a priori* de sujets plus faciles que d'autres, de même qu'on aurait tort de croire qu'il y a des œuvres faciles quand d'autres conduiraient nécessairement à l'échec : l'œuvre de Rabelais a pu donner lieu à d'excellentes leçons quand celles sur Lesage ont pu faire l'objet d'analyses trop peu approfondies voire témoigner d'une connaissance superficielle de ses enjeux dramaturgiques.

Du point de vue méthodologique, si chaque type de sujet implique un traitement spécifique (à titre d'exemple, on rappellera qu'un sujet sous forme de question invite à s'interroger sur le bien-fondé et la pertinence de l'énoncé), tous requièrent une même démarche initiale d'analyse lexicale et conceptuelle nécessaire à la problématisation.

2. Importance de la problématisation

L'analyse des termes du sujet doit faire l'objet d'un examen approfondi et seules les leçons qui en ont exténué la matière et la manière ont obtenu des notes supérieures à la moyenne. On ne saurait trop rappeler combien l'énoncé du sujet n'est pas un prétexte à l'analyse de l'œuvre, mais constitue le cœur de la leçon. Il s'agit donc bien de mobiliser ses connaissances pour répondre au sujet donné, et non d'utiliser le sujet comme un prétexte à la récitation de connaissances. Une leçon sur « le féminin » dans les *Poésies* de Deshoulières a ainsi donné lieu à des développements très intéressants sur la portée philosophique et moraliste de certaines poésies, la candidate s'arrêtant sur certaines occurrences du pronom « nous » et du nom « homme » employé dans son sens générique, afin de montrer que Deshoulières n'adopte pas systématiquement un *ethos* féminin mais « dégenre » parfois sa posture d'énonciation pour tenir un discours à portée universelle.

Trop peu de candidates et de candidats prennent le temps (aussi bien lors de la préparation que dans l'introduction) de déployer les termes du sujet, d'en déplier les implicites, d'en prolonger les significations, afin d'en montrer les nuances et les limites, d'en explorer le sens métaphorique et métalittéraire, d'en élucider les ambiguïtés, d'en montrer les paradoxes. La pertinence d'une démonstration repose sur l'examen de la polysémie des termes ainsi que sur leur articulation syntaxique, souvent signifiée par des connecteurs logiques qu'il importe de ne pas occulter. Cette session a conduit à regretter certaines lacunes dans l'analyse liminaire des sujets. Trop de prestations demeurent décevantes en raison d'une lecture partielle ou superficielle des intitulés, laquelle compromet l'économie globale du développement. À ce titre, l'étude étymologique des termes du sujet ne saurait à elle seule se substituer à leur analyse : si elle peut se révéler importante, elle ne doit constituer qu'un point de départ à une analyse plus approfondie. Rappelons à cet égard que des dictionnaires sont à

² Pour une typologie précise, nous renvoyons au rapport de la session 2022 qui distingue les sujets à énoncé notionnel, à énoncé verbal, à énoncé citationnel, à énoncé interrogatif.

disposition des candidates et des candidats dans les salles de préparation. Par ailleurs, sans pour autant paraphraser l'introduction des éditions au programme, il faut tirer systématiquement profit de leur appareil critique en convoquant les notes ou en utilisant les index parfois placés en fin de volume (comme le glossaire, les index des noms de personnes, les index des lieux, des noms d'animaux et la table des *incipit* de l'édition au programme des *Poésies* de Deshoulières par exemple).

Dans le cas d'un sujet formulé à partir d'un extrait de l'œuvre (« je ne suis pas trop content de ma condition » pour Lesage, « l'Amour n'est que dans les chansons » pour Deshoulières ; « la majesté des souffrances humaines » [« La Maison du berger »] pour Vigny), il est indispensable de commencer par contextualiser la citation avant de lui donner une interprétation à l'échelle de l'œuvre. Il convient également de se demander si cette citation convient à toutes les œuvres au programme, ou à tous les personnages d'une même œuvre. Ainsi, pour le sujet « Aimer son prochain » ? dans *Pantagruel*, la formule centrale est dans le roman parce qu'elle est au cœur de la « foy formée de charité » que Gargantua appelle de ses vœux dans la lettre qu'il écrit à son fils au chapitre 8. Il fallait donc montrer comment la « charité » se manifestait dans le roman : sa mise en œuvre par Pantagruel, le rôle important du personnage de Panurge dans l'éducation de Pantagruel à la charité (puisque leur première rencontre est une longue variation polyglotte sur la même demande, Panurge demandant à boire et à manger à Pantagruel). Mais il fallait voir aussi comment certains personnages étaient exclus de cet amour, et ce pour plusieurs raisons : subversion des autorités par Panurge (autorités savantes, politiques, ou sociales), guerre plus ou moins juste contre les Dipsodes. Il convenait aussi de s'interroger sur le statut des femmes, très malmenées notamment par Panurge, et sur celui des « Turcs », qui sont dépeints en « sauvages ». Cela pouvait déboucher sur une remise en cause de la notion même d'humanisme, ou du moins sur l'interrogation des limites de cette idée. Nous tenons ici à rappeler que le cadre académique et institutionnel du concours ne doit ni verrouiller ni interdire l'interprétation.

Dans le cas d'un sujet issu d'une formule de l'œuvre, il est donc nécessaire de commencer par proposer au préalable une analyse détaillée et minutieuse de la citation, dans une perspective aussi bien narrative qu'énonciative : à quel moment apparaît-elle dans le récit/le recueil/la pièce/ le film ? Est-elle récurrente et le cas échéant, où se retrouve-t-elle également, à l'identique ou déplacée ? Qui la prend en charge ? Le narrateur, un personnage, l'auteur dans une mise en scène du paratexte ? À qui est-elle destinée dans la diégèse ? À titre d'exemple, le sujet de leçon « Ce dieu qu'on nomme Amour » (p. 94, v. 127) sur les *Poésies* de Deshoulières requerrait d'abord de prendre en considération le poème dont il était issu ainsi que son destinataire. Il demandait également de prêter attention à la majuscule et de réfléchir aux liens entre mythologie antique et allégorisation. Mais il invitait encore à s'interroger sur ce « on » et sur la communauté qu'il désigne, ou sur la tradition littéraire à laquelle il fait écho. Passer de la mythologie au mythe littéraire et à sa démythification constituait une articulation nécessaire pour réfléchir aux enjeux de la conception de la passion amoureuse et à sa reconfiguration dans l'œuvre d'Antoinette Deshoulières. Mais il importait aussi de se montrer attentif au premier hémistiche du vers (« Mon cœur ne connaît point ce Dieu qu'on nomme Amour ») qui, s'il ne faisait pas partie du sujet, permettait d'éclairer ce dernier sous un autre jour, le sujet lyrique affichant son indifférence à la puissance du dieu Amour. Une telle contextualisation permet d'aborder la question de l'*ethos* de la poétesse et ses *personae* diverses ainsi que l'étude des fonctions qu'elle assigne à ses prises de parole poétique. Enfin, l'analyse de l'alexandrin et de la prosodie, soulignant la négation (l'accent étant mis sur la négation « point ») offrait la possibilité de réfléchir aux mises en scène d'un sujet lyrique au féminin insensible à la puissance de la passion. De manière générale, il faut se montrer attentif à la spécificité de la formulation du sujet : le libellé « la bizarre Nature » dans les *Poésies* de Deshoulières ne saurait être réduit à une simple étude de la nature : il invite au contraire à explorer les différentes acceptions du terme, en mettant en lumière les points de rencontre entre l'idée de nature et celle de bizarrerie, entendue comme caprice, irrégularité ou bigarrure.

Bien que tous les énoncés ne soient pas d'emblée explicitement littéraires, tous requièrent un travail de reformulation et, pourrait-on dire, de traduction : s'il est indispensable de partir du sens littéral du terme à partir d'une approche lexicale, il convient aussi de faire émerger les notions littéraires qu'il contient en creux. L'interprétation métaphorique et métalittéraire n'est pas systématique ; mais il est évident qu'un énoncé doit être reformulé au moyen de notions littéraires, rhétoriques ou esthétiques. Ainsi un sujet comme « Le long et le bref » dans *Pantagruel* appelait par exemple les catégories de la

brevitas et de la *copia* ; « Lyre et Clairon » dans les *Poésies* de Deshoulières demandait aussi, dans une perspective métalittéraire, d'identifier des tonalités, des genres, des registres littéraires liés à chaque instrument, mais aussi de les faire jouer avec les autres instruments cités dans le recueil et pouvant servir de symbole à une pratique littéraire. De même, le sujet « je ne suis pas trop content de ma condition » sur Lesage posait la question du désir de parvenir propre aux valets, réunis par l'insatisfaction et le désir économique d'une meilleure situation, mais aussi, dans une perspective dramatique et dramaturgique, interrogeait la manière dont ce trait psychologique, moral et social était un moteur de l'action. S'il convient de partir d'une approche thématique du sujet, celle-ci doit nécessairement se déporter, dans la progression de l'analyse, du côté des procédés littéraires spécifiques à chaque genre et chaque œuvre. Un sujet sur « Représenter l'amour » dans l'œuvre de Vigny doit interroger la dimension proprement esthétique et la diversité des dispositifs de représentation mis en œuvre par le poète. Toutefois, il importe de rappeler qu'une troisième partie, qui peut proposer un dépassement dialectique, ne doit pas s'apparenter à un placage artificiel de notions métapoétiques mal conceptualisés. Ces développements versent trop souvent dans une abstraction théorique désincarnée au détriment de l'analyse rigoureuse du texte. Si le dernier mouvement de la leçon appelle nécessairement un élargissement des perspectives, celui-ci ne saurait constituer un prétexte à l'exposé de généralités qui oublient les spécificités de l'œuvre. L'appui sur un ancrage textuel précis demeure la condition *sine qua non* d'une réflexion herméneutique féconde, même dans le dernier temps de l'exposé.

Pour autant, s'il peut être nécessaire de proposer une typologie dans une première partie, celle-ci doit éviter le catalogue ; le premier temps de l'exposé doit être organisé à partir de distinctions précises et de catégories opératoires (social, moral, esthétique...).

3. Rigueur notionnelle et conceptuelle, connaissances contextuelles et culturelles, spécificités génériques

De manière générale, il est important d'éviter toute approximation dans les notions littéraires convoquées au cours de la leçon : on attend la plus grande rigueur et la plus grande précision, par exemple pour des termes comme « esthétique » ou « métathéâtralité ». Certaines périodes requièrent elles aussi des outils théoriques adaptés et maîtrisés – ainsi du « moraliste », de la « galanterie » ou de la « conversation » pour le XVIII^e siècle. Les leçons peuvent être pénalisées par un manque de connaissances contextuelles propres à chaque œuvre : certaines notions souvent mobilisées demeurent en fait lettre morte, faute d'être rapportées au texte et de servir d'outil à son analyse. À titre d'exemple, la notion d'« évangelisme » a été trop peu mobilisée pour aborder et problématiser l'œuvre de Rabelais ; de même une connaissance plus précise de ce que sont les salons et l'art de la conversation aurait mieux permis d'approfondir un sujet sur « poésie et conversation » dans les *Poésies* de Deshoulières. Les candidates et les candidats doivent pouvoir situer l'œuvre de Deshoulières dans le paysage des moralistes classiques, notamment en regard des traditions d'inspiration augustinienne, ainsi que par rapport à des auteurs tels que Nicolas Boileau, Molière ou Jean de La Fontaine. Un point particulier doit être soulevé concernant l'œuvre de Vigny, dont la réception pâtit d'une maîtrise insuffisante de l'intertexte biblique. Sans exiger des candidates et des candidats une érudition de spécialiste, le jury attend une connaissance solide des grands épisodes mobilisés par l'auteur. Ces références ne relèvent pas de l'exégèse pointue, mais du socle de culture générale indispensable à toute analyse littéraire des recueils au programme – que les usuels présents dans la salle de préparation permettent de préciser autant que nécessaire.

Ces notions littéraires doivent servir d'outils de cadrage théorique et de source de questionnement sur les œuvres : leur usage doit être ouvert et heuristique. Ainsi, la notion de « lyrisme » ne doit pas être plaquée sur les *Poésies* de Deshoulières mais doit au contraire servir de point de départ à la réflexion et permettre de réfléchir à la question de la voix lyrique et de ses masques, ou à la pluralité des lyrismes du recueil. Il est crucial d'avoir une connaissance fine des enjeux historiographiques de certaines notions. À titre d'exemple, le concept de « lyrisme », intensément retravaillé ces dernières décennies, doit tenir compte de l'approche énonciative des enjeux de la prise de la parole lyrique sans la réduire à un contenu thématique. Les bonnes leçons sont celles qui parviennent à affronter des notions pourtant familières, mais en réalité plus difficiles à manier, comme celle de « comique », qui doivent être utilisées

soigneusement. Le jury rappelle qu'il ne suffit pas d'assigner un passage à un registre donné : encore faut-il en démontrer les mécanismes précis et en expliciter les effets. Une analyse du comique suppose ainsi l'identification des procédés (hyperbole, incongruité, renversement, etc.) et une réflexion sur leur réception. C'est ce que plusieurs candidates et candidats ont réussi à faire dans le temps de préparation imparti. La question du « pourquoi rit-on ? » doit en effet demeurer centrale. Elle engage également une interrogation sur la distance historique : dans le cas de Rabelais, il pouvait être pertinent de se demander dans quelle mesure certaines facéties, notamment celles associées au personnage de Panurge, continuent (ou non) de produire leurs effets comiques auprès d'un lecteur contemporain. Les leçons de qualité sont celles qui savent tenir compte de l'identité et de la spécificité générique et formelle du texte théâtral, lyrique ou romanesque, afin de mettre en évidence ces caractéristiques pour en faire la matière même de l'analyse. Une leçon sur Lesage doit interroger les particularités dramaturgiques de l'enchaînement des répliques, de la présence des personnages sur la scène, et en rendre compte avec un vocabulaire technique approprié (à titre d'exemple, on parlera plutôt du « spectateur » que du « lecteur » des pièces de Lesage).

Dans tous les cas, les meilleures leçons sont celles qui ont eu le courage de vraiment se confronter à des notions pourtant communes en apparence. Il apparaît donc nécessaire de mettre en garde contre la tentation d'intitulés de plan trop abscons ou artificiellement complexes. L'élégance d'une démonstration réside dans sa clarté et dans l'exploitation rigoureuse de la richesse sémantique du sujet.

4. Remarques récapitulatives sur l'épreuve d'analyse filmique

Voici quelques exemples des sujets proposés au cours de cette session :

L'ironie
La trajectoire rectiligne
Vanités
Décalages
Faux-semblants et impostures
Le champ-contrechamp
La ritualisation

Dans l'ensemble, les commissions ont été agréablement impressionnées par le niveau des exposés proposés dans le cadre de l'épreuve d'analyse filmique : les candidates et candidats ont su allier rigueur, précision et créativité dans leurs exposés respectifs, en accordant souvent une attention égale à toutes les composantes du film de Kubrick (qu'elles relèvent des thématiques abordées, de la construction narrative, du cadrage, des angles de prise de vue, du montage, des mouvements de la caméra, de la gestion de la profondeur de champ, des costumes, des décors, de l'éclairage etc.). Ont été valorisées ainsi (à titre indicatif) des remarques portant sur :

- la thématique de la *trajectoire rectilinéaire*, omniprésente au niveau du contenu visuel (parcours rectilignes des personnages, inscription dans des « lignées » familiales, routes et chemins en ligne droite...) et de la mise en scène (travellings latéraux d'accompagnement parfaitement rectilignes) ;
- l'équivalence entre œuvre cinématographique et œuvre picturale (très visible dans la célèbre « scène des bougies ») ;
- la gestion de la profondeur de champ et de la taille des plans (on pense notamment au plan moyen large montrant Barry et Bryan assis sur un canapé, comme écrasés par le décor fastueux qui les entoure : celui-ci se voit mis en valeur par une profondeur de champ maximale) ;
- la gestuelle des personnages, en tant que manifestation des « rôles » sociaux qui sont les leurs (postures et gestuelle de Barry et de Nora quand celle-ci entreprend de le séduire, gestuelle carnavalesque de Quin en train de défiler comme s'il participait à quelque parade nuptiale aviaire...) ;
- les références interfilmiques à d'autres œuvres de Stanley Kubrick, comme *Eyes Wide Shut* ;
- les raccords regard, qui permettent de construire très efficacement dans certaines scènes le point de vue de tel ou tel personnage (ainsi le point de vue de prédateur projeté par Barry sur la

comtesse quand il joue aux cartes face à elle) ;

- les angles de prise de vue, plongées et contreplongées suggérant dans certains plans l'inscription des protagonistes du film dans un système de rapports de domination ;
- les effets d'ironie et de contre-motivation liés au travail de la mise en scène : ainsi, quand Barry devient père et prend le petit Bryan dans ses bras aux côtés de sa femme, il est filmé ensuite en train de se prélasser dans les bras de deux prostituées de bas étage, d'où un *smash cut* éminemment ironique ; quand il se retrouve pour la première fois face à Feeney et son fils (qui vont ensuite le dépouiller), il est filmé en contre-plongée et eux en plongée, alors qu'ils sont en position de force face à lui sans qu'il s'en aperçoive ;
- les mises en abyme observables dans le film (ainsi de l'arbre au tronc creux qui apparaît au moment du duel truqué entre Barry et Quin, comme dans la capture d'écran ci-dessous).



Pour ce qui est des points qui n'ont pas donné (entièrement) satisfaction, les interrogateurs ont pu relever des insuffisances dans la construction des plans (absence de progression logique, sujets mal circonscrits sur le plan définitionnel, axes de lecture insuffisamment synthétiques, sous-parties inexistantes ou pas toujours clairement dégagées...). Ils déplorent aussi un manque de rigueur dans le repérage des procédés stylistiques liés au travail de la mise en scène (confusion récurrente entre zoom arrière et travelling arrière). Ils regrettent également que n'aient pas été assez mis en avant un certain nombre d'invariants stylistiques typiquement kubrickiens, comme la composition symétrique des plans avec un effet de centrage ostensiblement artificiel qui génère souvent une impression de malaise, de rigidité, de pesanteur ou de distanciation ironique. Davantage d'analyses auraient pu porter sur le rythme de la diégèse, envisagé notamment en fonction de l'accompagnement musical (le trio de Schubert ou la sarabande de Haendel), et sur l'ironie du film kubrickien, définie comme intrication de voix discordantes : les définitions traditionnelles du phénomène axées sur les seuls effets d'antiphrase sont inopérantes face à la stratification énonciative complexe du récit dans *Barry Lyndon* (voix des personnages, voix du narrateur à la P3, voix railleuse du réalisateur implicite qui tourne visiblement en dérision certaines remarques émanant des personnages et/ou du narrateur).

5. Une performance orale

Il n'échappe à aucun membre du jury combien la leçon est, littéralement, une « épreuve » pour les candidates et les candidats qui, pour avoir déjà une expérience de la parole oratoire, ont cependant le courage de la prendre à nouveau publiquement dans ces circonstances si particulières. L'exercice de la leçon requiert, c'est une évidence, un débit qui ne soit ni trop rapide, ni trop lent : nous voulons surtout rappeler ici qu'il s'agit d'un discours adressé, et qu'il est bienvenu d'adapter son débit lors des moments stratégiques, comme lors de la formulation de la problématique, de même que la lecture des passages convoqués demande à être animée par la voix de celles et ceux qui la portent. On ne saurait trop recommander de prendre le temps de lire des passages et d'en soutenir le sens par une lecture attentive à la versification, à la prosodie et capable de faire entendre rythmes et rimes, les jeux de scène, le comique et l'ironie, les effets de parlure du texte de théâtre. Il est important aussi d'éviter un ton monocorde, ou trop didactique : les meilleures leçons sont celles de candidates et de candidats qui ont su rendre vivantes les œuvres et animer les questions soulevées.

L'entretien final est aussi l'occasion de faire montre de ces qualités oratoires. L'entretien dure, rappelons-le, 10 minutes et est mené par les membres du jury. Il fait partie intégrante de l'épreuve car il permet d'évaluer d'autres qualités du candidat. L'entretien demande en effet de véritables efforts de mobilisation de connaissances, de reformulation et de précision. Les meilleurs entretiens ont reposé d'abord sur la disponibilité d'esprit des candidat capables d'entrer en dialogue avec le jury et de faire un pas de côté par rapport à leur propre ligne interprétative en se montrant ouvert à d'autres hypothèses de lecture. Le temps de l'entretien est court et demande un effort de concision et d'efficacité dans les réponses. Les questions posées sont de nature variée, larges ou ponctuelles : elles portent sur une notion qui n'aurait pas été assez clairement définie ou suffisamment approfondie ; elles peuvent demander de revenir sur une analyse générale ou sur un point précis de la démonstration.

Pour conclure, le jury tient à féliciter les candidates et candidats du travail considérable dont ils ont su témoigner, et les assure de l'intérêt qu'il a pris à les entendre réfléchir devant et avec lui sur des œuvres importantes et exigeantes : savoir faire de cette épreuve l'occasion d'un partage manifeste avec éclat ce que le métier de professeur a de meilleur.

L'ÉPREUVE ORALE D'EXPLICATION DE TEXTE ET GRAMMAIRE

Rapport présenté par monsieur Stéphane Bikialo,
Professeur des Universités, Université de Poitiers³

Cadre de l'épreuve

Lors du tirage, un bulletin indique le texte à commenter puis la question de grammaire et son éventuelle délimitation. Les candidates et candidats doivent s'assurer de ces indications et délimitations afin de ne pas perdre de temps à commenter un extrait ou des formes non attendues. Le jury leur recommande d'accueillir ce sujet avec sérénité, afin de s'y engager de la meilleure façon possible.

Les candidats et candidates disposent de 2h30 de préparation pour une durée de l'épreuve de 50 minutes, réparties en 40 minutes de présentation et 10 minutes d'entretien avec le jury au maximum. Il convient en effet de préciser que le temps de présentation ne peut pas dépasser 40 minutes (le jury sera contraint d'interrompre le candidat ou la candidate) et que, quelle que soit sa durée, l'entretien ne peut pas excéder 10 minutes.

Au sein des 40 minutes de présentation, il est d'usage de consacrer 25 à 30 minutes à l'explication de texte (incluant la lecture de l'extrait) et 10 à 15 minutes à l'exposé de grammaire. L'ordre de succession des exposés n'est pas prescrit car l'analyse grammaticale dispose de ses propres enjeux linguistiques, et l'ordre des exercices est donc subordonné au projet global que le candidat a défini.

Si l'ordre de présentation est indifférent (lors de la session 2026 toutefois, rares sont les candidates et candidats à avoir commencé par la question de grammaire), en revanche une prise en compte sérieuse de chaque partie de l'exercice importe et se travaille dans le temps de préparation consacré aux deux pans de l'épreuve. Globalement, le jury se félicite cette année d'une bonne gestion du temps de l'épreuve, dans la répartition du temps entre explication et grammaire, dans l'équilibre de temps consacré aux différentes parties de l'extrait (les dernières lignes ou les derniers vers n'ont pas souffert de trop fortes accélérations), même si certaines candidates et certains candidats traitent la grammaire en quelques minutes, sans prendre le temps d'une véritable analyse (on y reviendra plus bas).

L'explication de texte

L'extrait proposé doit être pris à la fois comme « forme-sens » et comme « forme-histoire » selon les termes employés par Henri Meschonnic dans *Pour la poétique* (Gallimard, 1970). Par ces deux expressions très explicites, on entend la prise en compte systématique (dès la problématique puis au cours de la lecture et de l'explication de texte) du fait que les interprétations relèvent de l'étude des formes, car ces formes à la fois donnent sens au texte et l'inscrivent dans une histoire (histoire littéraire, histoire des formes, histoire des idées).

³ Ce rapport doit beaucoup aux remarques de Sophie Angot-Baritsch, Florian Audureau, Adeline Chave, Nathalie Cros, Marc Even, Aude Laferrière, Hélène Le Levier, Emily Lombardero, Vanessa Obry, Guillaume Tomasini. Qu'ils et elles soient remerciés.

Les remarques seront réunies autour de quelques grandes recommandations qui s'appuient non seulement sur les exigences de l'exercice mais encore sur des exemples d'exposés qui ont retenu l'attention du jury et ont été valorisées.

La lecture

Le jury tient à souligner l'importance de la lecture oralisée de l'extrait qui fait partie de l'explication de texte. Cela implique que cette lecture soit aussi travaillée lors du temps de préparation.

Des difficultés importantes ont ainsi pu être constatées pour des auteurs ou autrices dont le style repose sur un état de langue ancien (Rabelais en particulier) ou pour les œuvres poétiques (Vigny et Roubaud). En ce qui concerne ces œuvres poétiques, la lecture était souvent trop rapide, ce qui empêchait de faire entendre les variations de rythme et de restituer les « respirations » du poème, que ce soit dans les textes en vers de Vigny (pauses qui gagnent à être de longueur variable entre les strophes, en fin de vers, à la césure) ou dans les poèmes de Roubaud (peu de candidats exploitent au cours de leur lecture l'usage pourtant si remarquable des « blancs » dans *Quelque chose noir*).

Le jury a ainsi particulièrement apprécié les lectures expressives et vivantes des extraits proposés à l'explication. En effet, celles-ci constituent un moment de partage réjouissant avec le jury, qui garde en mémoire, au-delà d'éventuelles faiblesses dans l'explication, une lecture de qualité. Enfin et surtout, rappelons que la lecture engage déjà une véritable interprétation du texte, qui traduit la proposition formulée dans la problématique.

Ainsi, dans le cas de *Turcaret* et *Crispin* de Lesage, la lecture – sans mimer le travail de l'acteur – pouvait permettre de faire entendre la vivacité des répliques, les inflexions ironiques, les ressorts comiques ainsi que les décalages parodiques propres aux scènes étudiées. Parmi d'autres, une lecture particulièrement convaincante de la scène 9 de *Crispin rival de son maître* a su mettre en valeur les discordances de voix et de registres dans l'attitude du valet reçu chez les Oronte sous le masque de Damis. À l'inverse, une lecture au premier degré de la scène 5 de l'acte III de *Turcaret* n'a pas permis de percevoir le persiflage voilé de la Baronne à l'égard de Turcaret après son humiliation par le Marquis de la Tribaudière. On peut citer aussi une lecture non seulement très respectueuse du vers, mais également très attentive à ses variations de vitesse dans « La Maison du Berger », lorsque Vigny oppose le voyage en train « sans grâces » à la marche de « la Rêverie amoureuse et paisible », qui a permis à la candidate de mettre en valeur, exemplairement, la capacité du vers à « suivre la spirale, décrire la parabole » ou au contraire à « monter à pic vers le ciel, sans essoufflement », comme l'a écrit Baudelaire.

La problématique

Toute explication de texte est une proposition de lecture. Et à ce titre, elle est une prise de risque, une forme de courage interprétatif. Le jury a bien conscience que les candidates et candidats craignent de passer complètement à côté de certains enjeux en assumant trop fortement un parti-pris et envisagent plutôt d'adopter une voie moyenne, leur permettant d'embrasser de manière large différents aspects du texte, parfois au risque d'un trop grand foisonnement ou d'une certaine forme d'artificialité.

Une bonne problématique doit être suffisamment singulière pour ne pas être transposable à tout extrait de l'œuvre ; elle doit être spécifique à l'extrait tout en étant en phase avec l'œuvre entière dont le texte est extrait. En rendant compte ainsi de la spécificité d'un extrait, la candidate ou le candidat rend justice au texte.

Une problématique ne saurait être plaquée de manière artificielle et prématurée à l'issue de la lecture. Trop d'exposés ont donné le sentiment d'un questionnement importé, sans lien organique avec les spécificités du passage étudié. Le jury attend, en amont de toute problématisation, un travail rigoureux de caractérisation du texte, attentif à ses enjeux formels, stylistiques et thématiques, condition indispensable à l'élaboration d'une interrogation pertinente.

Rappelons que s'en tenir, dans l'exposé de la problématique puis dans l'ensemble de l'explication, à la seule dimension thématique du texte à l'étude ne suffit pas, car ce dernier est avant tout une « forme-sens ». Toute problématique et toute explication doivent articuler des enjeux thématiques et

scripturaux, qui sont tous à envisager au niveau de l'extrait donné à commenter mais aussi des différents niveaux supérieurs : le poème, le chapitre ou l'œuvre entière.

En tant qu'hypothèse, que proposition de lecture, la problématique va devoir être justifiée, démontrée tout au long de l'explication. Le jury n'a pas d'attente d'un contenu spécifique mais attend d'être emmené dans une lecture convaincante, informée et argumentée.

La connaissance des œuvres

Le jury a conscience des conditions difficiles de préparation pour la plupart des candidates et candidats et, à ce titre, ne s'attend pas à des références érudites ou critiques (même si évidemment celles-ci peuvent aider à la contextualisation, voire à l'interprétation des œuvres).

Certaines explications ont pu donner l'impression d'une récitation, la candidate ou le candidat semblant chercher à exploiter des notions apprises lors de ses lectures mais faiblement adaptées à l'extrait de l'explication. *A contrario*, le jury a apprécié les lectures attentives et personnelles des œuvres, relevant d'une appropriation, dont témoigne la situation des extraits. Il a valorisé l'aptitude des candidates et candidats à circuler dans l'œuvre, à repérer les échos internes et la place de l'extrait dans le mouvement d'ensemble d'un recueil, d'une section, d'un chapitre, d'un récit ou d'une pièce, mais aussi à identifier la spécificité de l'extrait à analyser par rapport à d'autres.

Ainsi sur Rabelais, certains exposés ne réussissaient pas à remobiliser des passages du texte ou des épisodes pourtant majeurs. Un candidat a par exemple commenté la descente d'Alcofrybas Nasier dans la bouche de Pantagruel comme si le narrateur se faisait pour la première fois personnage du récit alors qu'il intervient déjà au chapitre 17 en compagnie de Panurge. Cela affaiblit fortement la pertinence des hypothèses interprétatives proposées.

Le texte comme forme-histoire : connaissance du contexte de production

L'œuvre étant une « forme-histoire » et impliquant, comme tout discours, la prise en compte de ses conditions de production, une bonne connaissance du contexte socio-historique et littéraire est attendue et nécessaire. Cette contextualisation (histoire, histoire littéraire, histoire des formes et état de langue, ensemble des œuvres de l'auteur ou de l'autrice au programme) peut être attendue de tout enseignant de lettres.

Sur Lesage, le jury espérait ainsi que les candidates et candidats soient en mesure de situer l'œuvre dans un contexte littéraire et théâtral, et puissent repérer les intertextes (sans se limiter à ceux du théâtre de Molière, mais aussi ceux du théâtre de Racine et Corneille, ou ceux des drames contemporains de Regnard et Dancourt) ; une autre façon de contextualiser le passage consiste à envisager sa place dans l'œuvre, par exemple en établissant des liens entre les scènes quant à l'évolution des personnages. Plus largement, les meilleures explications ont exploité avec profit le contexte littéraire, historique et matériel des pièces au programme : valeur de l'argent, sommes considérables évoquées, liens entre littérature et économie (avec la scène III, 7 comme seule scène du quotidien du financier, moteur de l'action et de la dénonciation d'une société tournée vers l'avoir).

On a pu également regretter que la poésie moderne et contemporaine soit si peu connue que les blancs dans *Quelque chose noir* de Jacques Roubaud aient paru novateurs alors qu'ils sont un des traits (sinon un des poncifs) de la poésie moderne et contemporaine (de Stéphane Mallarmé à Pierre Reverdy, Bernard Noël, André du Bouchet, Philippe Jacottet, Jude Stefan...) ou que la réflexion autour de la différence entre les lyriques et les formalistes ne soit pas mise en débat. Là encore il s'agit moins d'érudition critique sur les œuvres que de connaissance de la littérature et de mise en perspective historique qui vaut pour toute enseignante et tout enseignant.

« Littéralement » avant de partir « dans tous les sens »

Le jury souhaite souligner l'importance d'élucider et d'explicitier d'abord le sens littéral du texte proposé, en vérifiant notamment le sens de certains termes, ou en repérant la situation d'énonciation (qui permet de parler ou non d'un monologue par exemple). Non seulement, cela éloigne du risque de contresens,

mais cela ouvre à des interprétations efficaces qui s'approfondissent progressivement au fil de l'analyse. Sur Rabelais par exemple, certaines expressions méritent d'être éclaircies, et quand les notes de l'édition au programme ne le font pas, il convient de consulter les usuels disponibles en salle de préparation tels que le dictionnaire de Furetière. L'expression « escorcher le renard », qui signifie « vomir », aurait ainsi pu être pleinement exploitée pour nourrir l'explication du chapitre 6 où elle occupe un rôle clé. Par ailleurs, le jury a estimé que l'onomastique devait être connue et que les candidates et candidats puissent expliquer le nom de Panurge, voire celui de Thaumaste. Le texte de Lesage ne présentait pas de difficultés particulières de compréhension, mais le lexique n'a pas toujours été compris (et interrogé) dans son sens du XVIII^e siècle. Les explications sur *Quelque chose noir* qui faisaient l'effort de proposer un sens littéral et de ne pas s'en tenir à une paraphrase métaphorique et généralisante ont été valorisées, mais il a souvent fallu l'entretien pour faire préciser ce sens littéral.

Le jury a apprécié par ailleurs que les candidates et candidats explicitent leurs difficultés d'interprétation et les « affrontent » avec sincérité et méthode plutôt que de les ignorer. Ce signe de dynamisme intellectuel, qui a été observé chez un grand nombre de candidates et candidats, a été valorisé. Ainsi, en dépit des difficultés que présentent l'œuvre et la langue de Rabelais, le jury a éprouvé la très grande satisfaction d'entendre une excellente explication d'une candidate sur un extrait de la joute gestuelle entre Thaumaste et Panurge. Sans se laisser impressionner par l'extrait, la candidate a su déplier de manière parfaitement personnelle et maîtrisée les différentes strates de sens, depuis l'analyse du comique jusqu'à une réflexion sur l'herméneutique. De la même manière, une candidate a présenté une très bonne prestation sur « La bouche et l'estomach » parce qu'elle s'est attachée au texte, précisément, et avec franchise.

Le texte comme « forme-sens »

Les meilleures explications entendues par le jury cette année ont été celles qui envisageaient le texte comme « forme-sens », évitant le double risque d'une explication trop thématique ou trop formelle. Sans recours à des enjeux formels ou stylistiques, l'explication s'approche le plus souvent d'une paraphrase sur les thèmes de l'extrait ou sur la psychologie (de l'auteur, du narrateur ou des personnages). Mais inversement, se réfugier derrière des descriptions techniques (figures de style ou autres) ne donne accès qu'à une description morcelée du poème, à l'interprétation superficielle. L'usage répété des présentatifs (« il y a »...), des adverbes qui indiquent la succession (« puis », « et ensuite »...), des numéros de vers pour introduire une idée (« au vers... », « au vers... ») constituent un mauvais indice à cet égard.

Le jury a apprécié les explications qui étaient capables de varier les échelles d'analyse en dégagant les éléments qui assurent la cohérence de l'extrait et ordonnent sa dynamique. Une candidate est ainsi parvenue à montrer comment le silence et l'immobilité, discrètement travaillés, parvenaient à créer une tension dans la deuxième section de « La Neige » (Vigny), dénouée lors du verdict final de Charlemagne. Un autre candidat a justement souligné comment l'opposition des mouvements vers le haut et vers le bas s'accompagnait à la fin d'« Eloa » d'une fine alternance de points de vue, qui contribuait à dramatiser le motif de la chute. Une bonne explication sur le chapitre I de *Pantagruel* de Rabelais a su mobiliser efficacement le jeu sur les registres, au service d'un pacte de lecture paradoxal fondé sur la démesure et la surenchère. Sur Deshoulières, le jury a retenu une très bonne explication d'un passage d'« Iris » où l'identification précise des motifs topiques a permis d'en étudier les variations et les détournements : ainsi de la reverdie, convoquée par le « je » poétique pour motiver sa plainte contre la vanité et l'inconstance du sentiment amoureux. Une explication de « Stances » a témoigné d'un travail précis sur le vers : l'hétérométrie n'était pas seulement constatée, mais étudiée dans ses effets ; de même le déséquilibre de la strophe impaire, évoquant les mouvements du cœur, ou encore les effets de bouclage et de renversement rendant compte de la subtilité des sentiments. Sur *Turcaret* de Lesage, une explication de la scène 9 du premier acte a montré de manière intéressante comment cette brève scène, instant suspendu dans l'action à l'intensité de laquelle elle contribue, met à mal l'idée que les objets, les personnes ou les mots ont une valeur fixe. L'explication éclaire ainsi l'extrait proposé et la lecture de l'œuvre dans son ensemble.

Les genres et les registres

Le travail sur la ou les formes s'est révélé un peu trop vague et limité dans son extension : la dramaturgie, la poétique, les registres littéraires ne sont pas suffisamment mobilisés. On rappellera que comme la question de grammaire ne porte pas explicitement sur des enjeux de linguistique de l'énonciation, de linguistique textuelle ou d'analyse du discours (notamment sur les genres de discours), ceux-ci peuvent être mobilisés tout particulièrement pour l'explication. La question des registres littéraires (le burlesque dans tel passage du *Pantagruel* de Rabelais, son pendant « héroï-comique » dans certains poèmes de Deshoulières, le registre épique mobilisé au premier degré par Deshoulières ou parodié par Rabelais...) permettait souvent d'initier une réflexion probante pour l'explication de texte.

Sur Rabelais, quelques exposés ont su montrer une sensibilité aux jeux avec la langue auxquels se livre Rabelais et à leurs effets. Une candidate a par exemple réussi à mettre en valeur le rôle des variations de registre dans la réécriture du déluge biblique dans *Pantagruel* : ses commentaires du rythme et des images liées à l'enfance ont fait ressortir, de manière simple et efficace, les effets de décalages. Les explications les plus réussies sont celles qui ont osé commenter le détail du texte : les candidates et candidats sont sans aucun doute parfois inquiets face à des états de langue anciens, ce qui conduit souvent à privilégier la paraphrase, ou à relier chaque passage à des enjeux généraux de l'œuvre. Le comique est souvent mal commenté, voire pas du tout.

Sur *Turcaret* de Lesage, la dimension comique des textes a été souvent peu développée, et réduite à des remarques sur le comique de mots, de situation, sans entrer dans le détail du dispositif dramaturgique ou de la construction du dialogue. Dans les deux pièces de Lesage, les nombreux quiproquos ou jeux sur la double entente offraient pourtant matière à des analyses fécondes. Une candidate a ainsi qualifié à tort de monologue la prise de parole de Mme Jacob dans la scène 10 de l'acte IV de *Turcaret*, alors même que ses propos s'adressent explicitement à la Baronne et à Lisette.

Il convient donc de mobiliser les outils de l'analyse théâtrale avec rigueur et discernement. On rappellera qu'on peut s'appuyer sur les ouvrages « classiques » suivants, souvent réédités : Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique* (1972), Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre* (1977), Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre* (1980), Michel Corvin, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* (1991).

La même remarque vaut pour les œuvres poétiques, où les candidates et candidats ont parfois manqué d'outils d'analyse pour les questions de rythme et de métrique. Cela concernait pour la session 2026 au moins Deshoulières, Vigny et Roubaud, mais par-delà, toute œuvre nécessite une prise en compte du rythme.

Concernant les *Poésies* de Deshoulières, les remarques métriques ont trop souvent été limitées à des commentaires peu convaincants sur les diérèses (dont il faut rappeler qu'elles répondent à des règles lexicales précises), et sur les mots mis en rapport à la rime. L'étude des vers mêlés, l'attention portée à la scansion, aux rythmes et aux accents, ainsi que l'analyse des effets produits par le passage de l'octosyllabe à l'alexandrin (ou vice-versa), devaient faire l'objet de commentaires plus précis et plus systématiques. Le jury a apprécié que les candidates et candidats prêtent attention à la métrique et à la versification. Beaucoup ont essayé d'intégrer leur analyse à l'explication mais, manquant parfois d'outils, se sont contentés de relever des « rimes significantes » – ce qui n'est jamais très convaincant pour Deshoulières, dont les rimes sont volontairement très prévisibles, conformément au goût de son temps. Une candidate interrogée sur les « Stances » a livré en revanche de très fines analyses des vers en se montrant attentive aux effets de rythme liés à l'hétérométrie, à la saillance des mots placés aux frontières métriques (césure et fin de vers), aux rapports entre figures de répétition et binarité de l'alexandrin, ou encore à la concordance entre mètre et syntaxe à l'intérieur des quintils.

L'analyse de *Quelque chose noir* de Roubaud demande une bonne connaissance de différents types de vers (vers métrique, vers libre, vers blanc) mais aussi des versets, des poèmes en prose ou de la prose poétique. Des notions comme celle de ponctuation blanche (trop souvent vue comme absence de ponctuation) ou des réflexions sur la manière dont un poème ou un vers peut cumuler des fonctions référentielles, poétiques, métalinguistiques, sont fondamentales pour aborder les questions du deuil, du corps, de la mémoire, des images. Une bonne maîtrise de l'histoire et des caractéristiques de tons ou registres comme le lyrisme ou l'élégie, a permis de cerner la spécificité du projet poétique de Roubaud.

Sur ces enjeux d'analyse poétique et rythmique, on ne peut que recommander aux candidates et candidats les ouvrages de Michèle Aquien : *Dictionnaire de Poétique* (1993), *La Versification appliquée aux textes* (1993) ou encore ceux d'Henri Meschonnic et de Gérard Desson sur le rythme, en particulier *Traité du rythme : des vers et des proses* (1998).

L'exposé de grammaire

La question de grammaire porte sur une notion, une nature grammaticale, une fonction syntaxique sur l'ensemble ou une partie du texte (attention à lire précisément le sujet), dans une terminologie qui puise à trois sources :

- la terminologie officielle, *La Grammaire du français. Terminologie grammaticale* ([2021] 2023). En ligne et en accès ouvert sur : www.education.gouv.fr et www.eduscol.education.fr.
- la *Grammaire méthodique du français* [1994], Paris, PUF, 2024 (9^e édition), de M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul ;
- *Le Grevisse de l'étudiant. Capes et agrégation lettres : grammaire graduelle du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2018, de C. Narjoux.

Liste (non exhaustive) de sujets donnés lors de la session 2026 :

La dérivation	Les modes non personnels du verbe
La composition	Indicatif et subjonctif
Le mot « que » ; le morphème « que » ; <i>que</i> et <i>qu'</i>	Les temps verbaux
Le morphème « de »	Temps et Modes
L'adverbe	« être » et « avoir »
Les adjectifs	Types et formes de phrases
La préposition	La négation
Les démonstratifs	Les phrases atypiques (ou non verbales)
Les déterminants ; déterminants et absence de déterminant	Les expansions du nom
Les pronoms	Interrogation et exclamation
« Que » et « qui »	L'interrogation
Les présentatifs	Coordination et subordination
Les fonctions de l'adjectif	Les propositions subordonnées
Les constructions du verbe	La fonction sujet ; le sujet
Le participe	La fonction attribut
L'infinitif	La fonction apposition
	La fonction complément
	Les syntagmes ou groupes prépositionnels

Le jury a pu constater avec plaisir que la plupart des candidates et candidats travaillent très sérieusement la question de grammaire ; beaucoup d'introductions sont très informées, abordant des questions de terminologie et établissant des critères d'identification. Ce travail est à saluer, d'autant que la seule épreuve de grammaire de l'agrégation a lieu pendant les oraux, mais que sa préparation exige un investissement continu tout au long de l'année.

Les exposés de grammaire n'étaient toutefois pas assez sensibles à la diachronie, ce qui pouvait être dommageable en particulier pour les œuvres classiques. C'est le cas notamment pour l'utilisation du participe présent et l'expression du gérondif au XVI^e siècle.

Conseils méthodologiques

A/ L'introduction doit définir les notions, préciser la pertinence du sujet et de son intitulé : une question sur la place de l'adjectif n'est pas une question sur l'adjectif, une question sur les temps des verbes ne peut pas se contenter de les repérer mais doit en examiner les différentes valeurs.

Le corpus doit par ailleurs être précisément délimité à partir d'une discussion de ses occurrences limites. Par exemple, une question sur les propositions subordonnées doit discuter en introduction de l'inclusion ou de l'exclusion des systèmes corrélatifs (conditionnels, consécutifs et comparatifs), – si et seulement si, bien entendu, il s'en trouve dans l'extrait à commenter.

B/ Le plan choisi doit être justifié et cohérent au regard des éléments de définition donnés préalablement. Il doit bien prendre en compte les différents niveaux de l'analyse linguistique (morphologie, syntaxe, sémantique). Le classement (exhaustif) des occurrences (une dizaine en fonction de la précision attendue sur chaque forme) doit être commenté, par des tests grammaticaux justifiant le classement (tests syntaxiques en particulier) mais aussi par des commentaires morphologiques, diachroniques, sémantiques, énonciatifs... mettant en œuvre plusieurs niveaux d'analyse linguistique.

D/ La conclusion permet la synthèse et éventuellement une ouverture stylistique.

Détaillons un peu en prenant quelques exemples de cette session 2026.

A/ Introduction, définition, terminologie

La définition de la notion ou catégorie ou fonction doit se faire « en langue » (au sens de Saussure). La langue est ce « système existant virtuellement dans chaque cerveau » dont tous les éléments (les signes) se définissent les uns par rapport aux autres, par contraste de traits distinctifs. Ce système intègre toutes les réalisations langagières possibles (on n'est jamais hors ou contre la langue) ce qui différencie la langue des normes (une grammaire, un dictionnaire sont des normes) et des discours (qui sont une réalisation, une actualisation des possibilités de la langue). L'extrait donné est un discours et la définition de la notion ne doit pas se limiter aux actualisations issues de cet extrait. Ainsi, lors d'une question sur « la fonction sujet » chez Roubaud, une candidate a parfaitement su exprimer la manière dont, en langue, cette fonction pouvait être occupée par des formes relevant de catégories grammaticales variées et elle a montré que ses réalisations syntaxiques étaient multiples, des formes canoniques aux formes non canoniques (inversion, etc.) jusqu'à la non-expression. Cela lui a permis, en discours (dans le poème) de poser des hypothèses, sans forcément donner de solutions, tant cette fonction est grammaticalement complexe chez Roubaud en raison des nombres phrases averbales et des énoncés inachevés ou elliptiques.

Cette conscience de la différence entre langue, normes et discours est fondamentale pour interroger la terminologie et les définitions choisies (pour l'épreuve mais plus généralement dans les grammaires ou les manuels). Sans s'y limiter, le jury s'appuie principalement (pour ses intitulés de ses questions notamment) sur *La Grammaire du français – Terminologie grammaticale*, actuellement prescrite dans l'éducation nationale et disponible en ligne⁴. Rien n'empêche les candidates et candidats d'avoir une distance critique avec cette terminologie, voire de justifier explicitement des choix terminologiques différents, mais l'ignorer complètement semble un problème pour des enseignantes et enseignants dans la mesure où elle a pour but d'harmoniser les pratiques à l'échelle de l'Éducation nationale. Ainsi la notion d'« épithète détachée » a été utilisée de manière récurrente par les candidates et candidats, alors que la *Terminologie* a recours au terme « apposition ». La fonction de relative déterminative a également souvent été complément de l'antécédent ou du nom quand la terminologie en question parle d'épithète. Tout choix est possible s'il est explicité et argumenté.

On pourra également engager les candidates et candidats à ne pas accorder un crédit aveugle au discours grammatical tel qu'il s'illustre dans les manuels du secondaire. Certaines erreurs récurrentes dans les exposés sont des erreurs courantes dans ces ouvrages mais elles ne peuvent pour autant être considérées comme acceptables : ainsi de la frontière floue entre le groupe nominal et le groupe prépositionnel qui conduit à considérer qu'un complément du nom est un GN « relié » à un nom par une préposition, ou de la définition de la subordination en terme de lien et non d'enchâssement (qui ne permet pas de penser efficacement la fonction des propositions subordonnées, en particulier dans le

⁴ <https://eduscol.education.gouv.fr/6681/les-guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

cas des relatives adjectives). Le jury a bien conscience que, pour des enseignantes et enseignants en activité dans le secondaire et travaillant chaque jour avec des manuels de collège ou de lycée, l'écart entre la grammaire qui s'y trouve et la grammaire universitaire représente une réelle difficulté. Il souhaite par exemple attirer l'attention sur la définition du groupe verbal comme « élément obligatoire de la phrase », que l'on rencontre souvent dans les manuels du secondaire. Cette définition réduit en effet le groupe verbal à celui qui a pour noyau un verbe conjugué, et qui occupe la fonction de prédicat, ce qui conduit les candidates et candidats, face à un sujet comme « les constructions verbales », à tout bonnement oublier les infinitifs et les participes – qui sont pourtant eux aussi noyaux de groupes verbaux. Une candidate a ainsi analysé la construction attributive dans « elle est fiable » mais pas dans « être infidèle », faute d'envisager le verbe être à l'infinitif comme noyau de son groupe.

B/ Relevé exhaustif, classé et commenté des occurrences

L'épreuve de grammaire implique non seulement de relever et de classer des occurrences mais aussi de les analyser. Trop d'exposés se sont contentés d'énumérer les occurrences sans les commenter (ne serait-ce qu'en indiquant clairement la classe et la fonction grammaticales). L'analyse des occurrences va ainsi permettre de mettre à l'épreuve les critères d'identification et de classement. Le jury a pu se satisfaire de la qualité de quelques exposés très bien organisés, justifiant par exemple le plan adopté par des caractéristiques énonciatives (fonctionnement référentiel des pronoms par exemple) ou syntaxiques, clairement définies en introduction. De même, sur les temps verbaux (sur Vigny), un exposé a tenu compte de la nature mixte de la séquence (récit / discours) pour organiser le traitement des tiroirs verbaux, ce qui prenait tout son sens ici et avait pu nourrir l'explication de texte par ailleurs. Autre exemple : un exposé sur "le sujet" a commencé par identifier la polysémie du terme (plan syntaxique /thématique / actanciel), ce qui a permis un traitement exhaustif de la notion.

Le jury a valorisé les candidates et candidats qui se montraient capables de réfléchir à partir de manipulations (déplacement, remplacement, suppression), pas seulement en les évoquant mais en les effectuant réellement, même lorsque telle ou telle notion n'était pas connue d'eux. Ces tests justifient les analyses proposées, montrent les doutes possibles et les choix à faire et permettent de valoriser les qualités didactiques et pédagogiques des enseignantes et enseignants qui se présentent à ce concours interne. En outre, la connaissance et l'application de ces tests ont permis de revenir, pendant l'entretien, sur des erreurs d'analyses commises pendant l'exposé, ce qui a rendu l'entretien particulièrement profitable. Une candidate interrogée sur *être* et *avoir* a ainsi fait part de sa difficulté à analyser l'expression « avoir toute la honte (de quelque chose) » (chez Lesage), signalant que le verbe *avoir* était désémantisé et pouvait être paraphrasé par *éprouver* plutôt que par *posséder*, mais que la détermination libre du nom entravait l'hypothèse de la locution verbale. Elle en est ainsi arrivée à une description satisfaisante de ce qui peut être appelé *construction à verbe support*, même sans connaître cette notion. De la même manière, les candidates et candidats qui ont bien traité la question des fonctions de l'adjectif ont forcément dû user du test de la pronominalisation pour identifier l'attribut de l'objet d'une épithète.

Le jury souhaite attirer l'attention sur certaines notions qui comportent des variations terminologiques en fonction des sources : épithète détachée / apposition, sujet / prédicat, compléments essentiels / non essentiels.

Mais il indique des points de vigilance particuliers aussi sur des notions (souvent de cycle 4) qui sont plus délicates et peu ou mal traitées dans les grammaires normatives comme, par exemple, l'infinitive, l'attribut de l'objet, les phrases averbales, ou encore, les cas d'extractions. Il rappelle que certaines formes peuvent relever de classes grammaticales différentes en fonction de leur emploi (parmi d'autres, « comme », qui peut être préposition, conjonction et adverbe, « que », qui peut être conjonction, pronom, adverbe ou béquille du subjonctif). Ces formes sont régulièrement données car elles permettent de réfléchir, en langue et en discours, à des valeurs et fonctionnements différents.

L'entretien

Le jury tient à souligner l'importance de cet entretien dans son évaluation de l'exposé de la candidate ou du candidat.

Il a apprécié celles et ceux qui gardaient une certaine lucidité, pour revenir sur telle erreur ou oubli de dénomination, d'interprétation, pour montrer qu'elles et ils étaient ouverts à la discussion, manifestaient une forme de réactivité. Mais être ouvert aux nuances, aux corrections ne signifie pas non plus être prêt à remettre en cause intégralement sa proposition de lecture en fonction d'une réserve qu'ils ou elles ressentent, supposent ou décèlent parmi les membres du jury.

Le jury a à l'inverse regretté que certains candidats ou certaines candidates aient ponctué leurs réponses par des formules du type : « je ne sais pas si c'est ce que vous attendez ». Le jury tient à dire et redire que certes certains commentaires peuvent être attendus sur tel texte mais que globalement il n'a pas d'attentes *a priori* et que ses questions portent avant tout sur la proposition de lecture du candidat ou de la candidate, sur sa cohérence, sur la qualité de sa démonstration.

En grammaire, les entretiens ont dessiné une frontière très claire entre celles et ceux qui parviennent à corriger leurs erreurs ou justifier leurs réponses en mettant en œuvre les manipulations qu'ils proposent et celles et ceux qui n'y parviennent pas, alors même qu'ils nomment des manipulations qui pourraient être opératoires.

Pour conclure

Le rédacteur de ce rapport aimerait préciser une évidence que partagent tous les enseignants et toutes les enseignantes mais que nous oublions tous et toutes en position de candidat ou de candidate. Le jury n'évalue jamais une personne mais une performance ; celle-ci peut être plus ou moins réussie, elle ne résumera jamais la personne ni l'enseignant ou l'enseignante. C'est donc avec le respect qui est dû à celles et ceux qui, en passant ce concours interne, prennent le risque de s'exposer mais aussi qui ont l'énergie de continuer à se former, que le jury a accueilli et accueillera l'ensemble des candidates et candidats.

L'ÉPREUVE ORALE DE COMMENTAIRE

Rapport présenté par monsieur Étienne Jouhaud,
Professeur de chaire supérieure, académie de Poitiers⁵

Pour cette session, le jury de l'épreuve de commentaire a eu le plaisir d'entendre 243 candidates et candidats. Il tient en préambule à témoigner de son profond respect pour les collègues qui, par leur investissement et leur sérieux ont été admis aux épreuves orales et sont venus leur proposer leurs analyses d'œuvres qui, en bien des points, étaient difficiles. S'inscrivant dans la ligne des rapports précédents, le jury de littérature comparée tient dans son ensemble à témoigner de sa satisfaction d'avoir pu entendre des prestations de qualité, des analyses fines mais aussi d'avoir pu échanger agréablement avec des collègues que la situation ne devait pourtant pas rendre particulièrement disposés à la conversation. Les membres du jury sont bien conscients des conditions difficiles dans lesquelles la plupart des candidats préparent ce concours exigeant ; il l'est sans doute d'autant plus que l'épreuve de commentaire n'intervient qu'à l'oral et qu'elle demande cependant un engagement important. C'est une des raisons pour lesquelles, comme nous le disions plus haut, nous avons beaucoup d'estime pour celles et ceux qui, par leurs efforts et leur rigueur, ont franchi les portes de l'écrit pour venir passer l'oral.

À la fois parce qu'elle n'est proposée qu'à l'oral, mais aussi parce qu'elle repose sur l'étude d'œuvres de littératures étrangères le plus souvent données uniquement en traduction, l'épreuve de commentaire intimide les candidates et candidats. Il est vraisemblable que les textes proposés cette année, qu'il s'agisse de *L'Aube américaine* de Joy Harjo, de *L'Homme rapaillé* de Gaston Miron ou de *Poèmes indiens* de Miguel Angel Asturias, n'ont pu que renforcer cette appréhension. Le corpus s'inscrivait nettement dans l'histoire de la discipline et dans l'évolution de son intégration au concours – en 2017 déjà, le programme s'appuyait sur une œuvre n'appartenant pas à la culture occidentale en proposant *La Terre nous est étroite et autres poèmes* de Mahmoud Darwich ; ce fut encore le cas avec *Kālidāsa* en 2024. Le corpus de la session 2026 invitait candidates et candidats à se décentrer plus encore en se fondant uniquement sur des œuvres poétiques extra-européennes. Le dialogue constant qu'elles maintenaient entre l'héritage jugé dominateur de la littérature et des langues occidentales et un fond culturel moins connu des candidats, tiré en partie des cultures autochtones, rendait leur approche aussi complexe que féconde.

Tous les textes criaient à l'erreur, au malentendu : l'espace poétique dans lequel les candidats devaient entrer n'avait rien à voir avec ce « monde enfant » qu'évoquait Montaigne à l'époque des grandes découvertes européennes. Sans doute pouvait-on au contraire le considérer, par un émouvant

⁵ Ce rapport a été rédigé avec l'aide précieuse de l'ensemble des membres du jury que je tiens à remercier vivement ici : Alice Pfister, Véronique Bodaine, Marie Mossé, Alexandra Ferna-Bourse, Antonin Godet, Kishore Annoussamy, Pierre Girardey et Cyril Vettorato.

retour spéculaire, comme un précieux outil de décentrement. Les frontières – politiques, sociales ou culturelles – érigées violemment par des entreprises coloniales séculaires devaient être questionnées aux XX^e et XXI^e siècles par des poètes se positionnant comme de nouveaux chantres de communautés dont ils ambitionnaient la reconnaissance. Asturias soumet au lecteur ces beaux vers dans « Bolivar », l'hymne qu'il dédie au héros des indépendances sud-américaines : « À quoi bon cette géographie de racines/ si chaque fleuve libre entraîne des épées ?/ Il faut plonger ici les poings et retirer/ de l'eau ces fers aux langues transparentes ». Les géographies que dessinaient les recueils étaient avant tout langagières, poétiques au plus haut sens du terme, les auteurs faisant chacun à leur manière le constat que, devant la violence, le verbe se voyait octroyer la plus sensible des missions : ménager un avenir aux communautés dont il évoquait le destin tragique pour, une fois transmuée la douleur, fonder la possibilité de sociétés nouvelles et plus tolérantes. L'Amérique en tant que telle est une « invention » européenne comme l'a démontré notamment José Rabasa (*L'Invention de l'Amérique*). Cette domination occidentale est mise en scène dans l'un des textes de Joy Harjo dans lequel une « Indienne de Bolivie » fait justement remarquer à la poétesse : « Et pourquoi, a-t-elle demandé, vous appelez-vous l'Amérique ? Cet hémisphère est un corps, une personne. C'est elle, l'Amérique ». Les recueils, ostensiblement ou plus discrètement, érigeaient leurs discours contre un autre, celui du dominant anglo-saxon ou du ladino. En tout cas ils invitaient le lecteur à accepter d'y intégrer une parole différente présentée comme minoritaire mais qui s'exprimait d'une façon d'autant plus puissante qu'elle le faisait de manière poétique. Cette tension discursive se révélait particulièrement dans les deux recueils les plus récents, celui de Joy Harjo et celui de Gaston Miron. Prendre conscience de la fragilité d'un discours poétique, faible mais essentiel rempart contre la violence toujours renouvelée du dominant sur le dominé, revenait à en révéler toute la valeur.

Remarques générales

L'épreuve de commentaire est bien spécifique, par le choix des œuvres sur lesquelles il repose autant que par la forme que prend l'exercice lui-même. Le présent rapport, tout en s'appuyant sur les précédents auxquels il invitera tout lecteur attentif et prétendant à l'agrégation à se reporter, entend préciser le cadre de l'épreuve tout en délivrant des conseils susceptibles d'aider les candidates et candidats des futures sessions à la réussir.

Nous nous proposons de revenir sur ses enjeux méthodologiques en premier lieu et nous limiterons nos remarques sur l'édition 2026 du concours à la dernière partie de ce rapport, partant du principe que, le programme changeant chaque année à l'agrégation interne, il importe peut-être davantage aux futurs candidats de trouver ici des conseils de préparation et des indications méthodologiques plutôt que d'amples retours sur des œuvres auxquelles ils ne seront pas confrontés. Ces conseils s'appuient d'une manière empirique sur les observations formulées par le jury à l'issue de cette session. Ils visent à la fois à démystifier l'épreuve du commentaire, mais ils tiennent surtout compte de la situation dans laquelle de nombreux collègues préparent le concours. Le jury est à cet égard bien conscient que la plupart d'entre eux mènent leurs travaux parallèlement à leur service d'enseignement et à toutes les autres activités qu'implique la charge de professeur, la plupart du temps en lycée ou en collège. La grande qualité des commentaires entendus témoigne bien souvent de cet engagement très important ; et si l'évaluation est moindre, comme cela arrive parfois dans le cadre d'un concours, cela n'est en rien une estimation négative de la qualité professionnelle des candidats. Un manque de temps dans la préparation, des difficultés dans son organisation sont bien souvent responsables des erreurs commises lors d'une épreuve. Les conseils qui suivent n'ont d'autre but que d'aider les futurs candidates et candidats à trouver des solutions pour aménager leur emploi du temps déjà très dense et à l'optimiser en vue du concours et de l'épreuve spécifique du commentaire de littérature comparée.

Conseils de méthode

Le travail préparatoire durant l'année

Quoique cela puisse paraître contre-intuitif, compte tenu du positionnement de l'épreuve de commentaire dans l'organisation du concours, le jury conseille vivement aux futurs candidates et candidats de lire les œuvres du programme de littérature comparée très en amont. Le programme de l'agrégation interne correspond en effet en général au second programme de littérature comparée de l'agrégation externe. Les candidats peuvent donc en prendre connaissance plus d'un an à l'avance. S'y plonger le plus tôt possible permet de se laisser plus de temps pour y revenir et ainsi se l'approprier plus aisément. La littérature critique étant également disponible longtemps à l'avance, les futurs candidates et candidats peuvent préparer la littérature comparée avant même que le programme de littérature française ne soit publié. Cela leur permettrait d'économiser un temps de préparation précieux et de se concentrer sur l'écrit.

Les œuvres sont, nous l'avons dit, souvent très denses et elles le sont d'autant plus qu'elles nous confrontent parfois à des territoires culturels que nous connaissons mal ou pas du tout. Dans ce cadre, et même si l'épreuve n'est en rien un exercice d'érudition, il convient, lors du travail préparatoire, de laisser le moins possible d'éléments dans l'ombre. Il faut, bien en amont, chercher les références nécessaires à la compréhension des textes. Ainsi devait-on vérifier d'abord, par exemple, qui était Olivier Marchand avec lequel Gaston Miron publia un premier recueil de poèmes ou qui était T. C. Cannon, à qui Joy Harjo dédiait plusieurs de ses textes. Les candidats auraient ainsi pu étudier différemment les poèmes de la section que J. Harjo consacrait à ses toiles, en mettant en valeur le rapport fécond du texte avec l'image sur laquelle il s'appuyait. Cette simple vérification, effectuée au cours de la préparation, orientait différemment la lecture et l'analyse des poèmes. Plus que d'emmagasiner un maximum de connaissances, il importe de les sélectionner en vue de l'exercice spécifique du commentaire : rien de ce qui compose le texte ou de son arrière-plan ne devrait être étranger aux candidats et cela à seule fin de problématiser davantage.

Le jour de l'épreuve : le travail préparatoire au commentaire

L'épreuve ne dure que 2 heures et les textes sont souvent plus longs que pour l'épreuve d'explication de texte – environ 6-8 pages. Cela tient en partie à ce que ceux-ci sont donnés en traduction et que l'attention à certains phénomènes stylistiques ne peut pas être la même que sur un texte en français. Mais cela a aussi à voir avec la nature propre de l'exercice du commentaire. Pour réaliser cette épreuve dans les temps impartis, il faut avoir une excellente connaissance des œuvres, bien évidemment, mais aussi travailler un certain nombre de réflexes qui permettront au candidat d'avancer dans l'analyse de la manière la plus efficiente possible. Nous proposons dans ce cadre de formuler quelques pistes méthodologiques.

Prendre en compte la spécificité du texte

Le jury ne saurait trop insister sur la nécessité de cerner la spécificité du passage dont l'étude est proposée au candidat. Trop nombreux sont en effet les candidates ou candidats qui en font abstraction. Or, le jury fait des « sujets » à partir d'extraits qui ont un sens, une cohérence aussi bien interne qu'au regard de l'œuvre en son entier. Le jury est bien conscient des différences inévitables entre les extraits qu'il soumet à l'étude, qui n'offrent de prime abord pas tous les mêmes prises à l'analyse ; mais il considère que chaque extrait, tel qu'il est délimité, se prête pleinement à l'exercice. Il a en revanche conscience qu'il peut y avoir des passages moins évidents que d'autres, moins attendus, et inversement. Il prend en compte ces éléments dans l'évaluation des prestations afin que celle-ci soit la plus juste.

Pour cerner le plus efficacement possible la singularité du passage, il est sans doute souhaitable que la candidate ou le candidat, une fois qu'il dispose de son sujet, commence par interroger son découpage. Avant même de lire, *a fortiori* d'entrer dans l'analyse du texte, il devrait regarder où il se situe dans l'œuvre – certains passages sont à cet égard particulièrement signifiants, comme le début ou

la fin de l'ouvrage, les têtes de chapitres, les premières scènes d'un acte ou, pour ce qui concernait le programme de cette année, les début et fin de section d'un recueil poétique. Cette réflexion menée sur la position du passage est essentielle parce qu'elle constitue une première étape de la problématisation : pourquoi ce passage-là ? Pour quelles raisons a-t-on effectué pareil découpage ? Quels rapports l'extrait entretient-il avec ce qui le précède ? Avec ce qui le suit ?

Une fois les réponses à ces questions trouvées, il faut se pencher sur la structure interne de l'extrait. Cette année l'exercice était particulier parce que les œuvres impliquaient souvent que plusieurs poèmes soient regroupés. En tous les cas il faut procéder à une analyse linéaire rapide du passage proposé. Celle-ci doit être précise, mais elle ne doit pas devenir aussi systématique que dans le cadre de l'explication de texte. D'autres questions doivent émerger : qu'a ce passage de singulier au regard du reste de l'œuvre ? Comment est-il composé ? Quelles sont ses lignes de force, ses motifs essentiels et ses thématiques principales ? Il faut ici chercher les éléments structurants, être sensible aux phénomènes d'écho, aux correspondances. Le système énonciatif (qui parle ? À qui ? Comment ?) ou la présence d'un registre saillant (pour le programme de cette année les registres lyrique et épique pouvaient donner un premier cadre d'analyse) peuvent constituer une entrée dirigée dans le texte ou offrir un premier cadre d'analyse très accessible.

Prenons l'exemple d'un sujet donné cette année tiré de l'œuvre d'Asturias. Certains candidats se sont vus proposer deux poèmes « Marimba joué par les Indiens » et « Técoun Oumane ». D'un point de vue macro-structurel, le corpus faisait partie des *Messages indiens*, une sélection de poèmes réalisée par le traducteur et ami de l'auteur Claude Couffon. Cette première remarque était essentielle parce qu'elle indiquait que le rapprochement des deux textes ne tenait pas tant à l'auteur qu'à l'un de ses collaborateurs. Ce dernier a choisi une composition à la fois chronologique et thématique. Il s'agissait pour lui de donner une certaine image, la plus fidèle possible, de la poésie asturienne. Mais cela n'interdit pas de penser qu'il a aussi pu être orienté dans son choix par l'environnement dans lequel il le faisait. La composition des *Messages indiens* n'est-elle pas aussi le résultat d'un regard extra-américain ? Malgré le souci de fidélité de l'entreprise, les choix opérés par le traducteur n'ont-ils pas été influencés par une certaine appréhension de « l'Indien » ? Si l'on n'y attend pas de réponses, envisager ces questions aurait été un bon point de départ à la problématisation. En l'occurrence, les textes se trouvent au début du recueil et imposent d'emblée une certaine représentation des « Indiens » Maya-Quiché.

Si l'on prend désormais le point de vue micro-structurel, l'on pouvait être sensible aux motifs récurrents : l'importance de la musique (présente dans le titre de l'un des textes avec les « Marimbas ») et des sonorités qui innervent les deux poèmes ; la référence à un spectre de couleurs restreint mais particulièrement prégnant et qui a à voir, dans l'esthétique asturienne, avec la définition de l'indianité ; ou la violence présente dans les deux cas, voire le recours à une tonalité épique que l'on n'attendrait pas forcément pour un poème comme « Marimba » dont le titre renvoie explicitement à un instrument de musique. Effectuer des rapprochements permet de mettre en évidence la cohérence du corpus mais cette approche thématique constitue aussi l'étape première de la composition du plan à venir. Vient enfin ce qui résiste. Car les regroupements de textes impliquent bien souvent qu'il puisse y avoir des distinctions de l'un à l'autre. Celles-ci ne doivent pas être éludées. Les relever permet au contraire de prendre de la distance avec une comparaison simpliste. En l'espèce, si « Técoun Oumane » était clairement un poème aux accents épiques faisant l'éloge du héros national qui s'est opposé à l'envahisseur espagnol, « Marimba jouée par les Indiens » ne mettait aucune individualité en avant et la violence qui y est évoquée n'est guère de nature à susciter l'engagement : il s'agissait avant tout de la violence subie par les « Indiens » à laquelle il est fait allusion dans la dernière partie du texte. Cerner des phénomènes d'écho, ces motifs récurrents par exemple, permet de mettre en évidence la cohérence du passage soumis à l'étude ; repérer les divergences apporte au contraire de la nuance et révèle la singularité de chaque texte. C'est cet exercice d'équilibriste qui fonde le commentaire, *a fortiori* quand le candidat se voit proposer plusieurs textes, comme c'est souvent le cas lorsque le programme porte sur la poésie.

Il est donc essentiel de bien prendre en compte la spécificité du passage pour circonscrire l'analyse. Trop souvent, des candidats sans doute un peu intimidés par l'extrait qui leur était soumis ont eu tendance à plaquer leurs connaissances ou à tirer de l'extrait des conclusions qui s'appuyaient trop manifestement sur ce qui le précédait ou le suivait. Ainsi a-t-on entendu des candidats sur le début de

Clairveillée de printemps d'Asturias proposer tout un développement sur la création mythique des différents artistes et artisans, alors que cette gestation n'intervient que dans la dernière partie de ce long poème, voire plus nettement encore dans un autre texte, *Le Grand diseur*. Ne pas se concentrer sur le texte, quand bien même l'on pense qu'il nous manque des clés de lecture, conduit à commettre des erreurs d'interprétation et à plaquer sur le passage des éléments qu'il ne contient pas.

Problématisation et plan : le fonctionnement du commentaire

Le jury n'a pu que relever les difficultés manifestes que les candidats rencontraient pour formuler une ligne d'analyse précise. Trop souvent, la problématique ne correspond pas à un projet d'exploration et d'élucidation de ce qui « fait problème » dans le texte et ne leur offre pas la possibilité de bâtir une analyse fermement structurée. Deux cas de figures s'imposent souvent : soit la problématique apparaît comme une sorte de paraphrase du texte proposé et limite l'étude de ce dernier à une approche seulement descriptive ; soit elle manque de clarté et masque mal les difficultés auxquelles le candidat a été confronté pour se saisir du passage. Disons-le tout net : la qualité première d'une problématique est sa clarté. Il en va de même pour le plan. Nous conseillons donc aux candidats de vérifier ces quelques points lors de leur travail préparatoire :

- une problématique de plus de trois lignes, souvent, ne fonctionne pas. Elle cache une certaine confusion dans l'expression des idées ;
- une problématique qui ne se fonde que sur ce que dit le passage, qui revient à le résumer sans l'interroger véritablement risque de cantonner le développement à une simple paraphrase ;
- un plan qui reprendrait la problématique sur l'un de ses grands axes ou qui n'est qu'une reprise segmentée de celle-ci ne fonctionne pas ;
- un plan qui suit l'extrait masque mal une étude linéaire du passage. Il constitue en cela une erreur méthodologique puisque le commentaire doit mettre en évidence les arguments principaux sur lesquels le candidat doit faire reposer sa démonstration.

Le principe du commentaire est de tisser des liens entre différentes parties de l'extrait, de mettre en évidence des motifs structurants. Or, c'est la personne qui mène l'analyse qui choisit de mettre en exergue tel ou tel motif, telle spécificité du texte. Le jury a cependant apprécié la bonne maîtrise que la plupart des candidates et candidats avaient de l'exercice du commentaire. Il est en effet important de rappeler que le respect d'un cadre méthodologique strict est un élément essentiel de la réussite des exercices proposés lors d'un concours. Il en va ainsi, dans l'introduction par exemple, de la façon dont la candidate ou le candidat amène sa problématique. Trop souvent celle-ci est avancée sans qu'un rapport évident soit établi avec la présentation de l'extrait dont elle doit justement découler. La présentation du passage permet en effet de faire ressortir les lignes de force du texte, sa complexité et sa spécificité. La problématique synthétise en quelque sorte les remarques formulées précédemment sur l'extrait. Elle doit donc être introduite avec le maximum de fluidité, comme une conclusion évidente des premières pistes d'études évoquées avant elle.

Un autre moment important, l'annonce du plan, ne doit pas être négligé. Un bon plan ne peut se résumer à une juxtaposition de trois axes (« d'abord... ensuite... enfin... ») mais se présente au contraire comme un raisonnement construit, dont les trois parties doivent être logiquement articulées, à l'aide de connecteurs logiques qui seront le support de la démonstration attendue. Il doit par ailleurs être progressif, passant du plus simple, évident et factuel, au plus subtil. Le jury doit, dès son annonce, comprendre qu'il y aura une progression au sein de la démonstration. Pour étayer ces remarques nous proposons un cas pratique inspiré en partie par certaines prestations. Il n'est pas besoin de se référer précisément aux œuvres, la démonstration est avant tout rhétorique.

Exemple : Sur un corpus de textes tirés de *L'Aube américaine*, de Joy Harjo, p. 17-29.

Problématique :

Il s'agira de comprendre dans quelle mesure ce corpus de textes compose un chant polyphonique dont l'ambition est de proposer un art poétique donnant toute sa force à l'ambition créatrice et politique de Joy Harjo.

Plan :

- I. Un temps qui fait retour
- II. Un entrelacement de voix
- III. Un art poétique

Commentaires : L'on ne discutera pas ici la pertinence des pistes proposées ; mais sur la forme, l'on peut constater plusieurs difficultés. Le principal problème de ce premier plan est évident et indique immédiatement au jury que l'harmonie dans la répartition des parties n'est pas respectée. La troisième partie, en effet, reprend la problématique. La seconde partie est elle aussi induite dans la proposition d'analyse qui met en évidence la dimension polyphonique du corpus. La première partie, elle, n'est reliée directement à rien de précis. Quel rapport entre le « temps » et la « polyphonie » ou « l'art poétique » ? Pourtant, au regard de ce que l'on trouve dans les textes, il n'y a rien de particulièrement erroné – quoique la notion d'« art poétique » ici convoquée paraisse bien peu justifiée.

L'analyse en littérature comparée

Une des spécificités de l'exercice du commentaire en littérature comparée tient, nous l'avons dit, à ce que les textes sont souvent proposés en traduction. Quand l'extrait se présente en édition bilingue, les candidates et candidats peuvent utiliser le texte en langue originale pour défendre leurs analyses s'ils en ont des notions. On peut aussi rappeler qu'ils peuvent s'appuyer sur les traductions pour commenter les choix opérés par le traducteur. Cela pouvait se révéler pertinent, cette année, pour approfondir ou nuancer certains passages tirés des poèmes de Joy Harjo. Le jury prend en compte cet effort supplémentaire auquel consentent certains candidats mais, s'il constitue un indéniable avantage, le jury ne sanctionnera pas quelqu'un qui ne serait pas capable d'exploiter le texte dans une autre langue que la sienne. Il ne perd pas de vue que le concours de l'agrégation de lettres se destine à des professeurs de français.

Pour ce qui concerne en revanche les textes dont les candidats ne disposent que de la version traduite, certaines précautions sont à prendre. Cet état de fait implique une adaptation de l'analyse qui doit prendre en compte l'irruption d'un tiers dans la relation souvent présentée comme simplement spéculaire entre les figures du lecteur et de l'auteur. Dans un texte présent dans l'anthologie que Claude Couffon proposait pour présenter l'œuvre poétique d'Asturias, ce dernier expose sa conception du travail du traducteur. S'inscrivant dans un premier temps dans une ligne qui semble rigide, selon laquelle « *la poésie, par essence, est en elle-même, dans la langue où elle est écrite* », le poète guatémaltèque infléchit ensuite son propos et défend une « *coexistence poétique entre poètes, traducteurs et lecteurs* » (« Coexistence poétique (À propos de la traduction en poésie) »). La magie du texte d'origine ne passe jamais totalement dans le filtre d'un autre idiome ; le travail sincère, érudit et poétique du traducteur lui apporte quelque chose d'autre en même temps qu'il lui retire une part de ce qu'il est. Tout lecteur, *a fortiori* quand il entend pratiquer une analyse fine du texte, doit tenir compte de cette « trahison » inévitable (Asturias parle bien d'un « *poète trahi* » quand il est « *traduit* »). En ce sens, tout commentaire sur le texte doit maintenir une certaine distance sur des choix qui relèvent manifestement du traducteur plus que de l'auteur ; à tout le moins la candidate ou le candidat doit justifier sa décision de commenter la traduction.

Prenons quelques exemples pour étayer notre propos. Dans « Marimba jouée par les Indiens », dans « Técoun-Oumane » ou dans « Bolivar » aussi bien que dans « Salut Guatemala », les allitérations en /r/ abondent et accompagnent souvent l'évocation de la violence ou le recours au registre épique. Mais ces phénomènes sonores, s'ils sont probablement présents dans le texte original, sont ici le choix du traducteur avant tout. Il est possible, quand leur présence est particulièrement manifeste, de les relever. Mais il faut alors indiquer que l'on prend bien en compte le fait qu'il s'agit d'un texte traduit et que c'est la récurrence du phénomène qui légitime l'hypothèse de lecture. Il importe donc de faire attention à ne pas surexploiter les sonorités dont le texte semble abondamment pourvu. Il en va de même pour le traitement des temps. Beaucoup de candidates et candidats opposent un peu facilement passé simple et imparfait, en tirant des conclusions sur la fréquence de l'action, sa durabilité ou au contraire sa limitation dans le temps, alors que cette distinction relève bien de la grammaire française. Parfois le texte original anglais, par exemple, est essentiellement au prétérit et c'est le traducteur qui opère des nuances pour adapter les choix de l'auteur au contexte grammatical français. Ces choix sont cohérents, mais l'opposition temporelle qu'y décèlent parfois les candidats n'est le plus souvent pas suffisamment

étayée et pouvaient s'y attarder pouvait conduire à des surinterprétations de certains passages tirés de *L'Aube américaine*. Il n'est jamais interdit de proposer des analyses, mais il faut alors les justifier en s'appuyant sur le contexte qui permet de les fonder.

Réussir l'épreuve orale

Nous proposons, dans cette dernière considération méthodologique, d'aborder l'épreuve orale elle-même. En nous fondant sur les prestations auxquelles nous avons assisté cette année nous pouvons formuler quelques conseils supplémentaires aux futurs candidates et candidats. Cela a trait tout d'abord à la gestion du temps.

L'exposé

L'exposé ne dure que 20 minutes, que les candidates ou candidats ne doivent pas dépasser. Le jury, qui a bien conscience de leur anxiété légitime, leur indique systématiquement 1 minute avant la fin du temps imparti qu'ils s'approchent du terme de l'épreuve. Il le fait d'autant plus volontiers qu'il pressent la possibilité d'un dépassement. Cela a vocation à aider chacun à s'organiser afin de clore son exposé de la façon la plus appropriée.

Pour que ce dernier se déroule dans les meilleures conditions, nous soumettons aux lecteurs de ce rapport une chronologie qu'ils pourraient respecter :

- l'introduction dure environ 3 minutes, guère plus. Au-delà de 4 minutes il y a de grands risques que les parties du développement ne puissent être suffisamment étayées ;
- le développement lui-même dure environ 15 minutes. Chaque partie dure donc quelques minutes, ce qui est très court et interdit toute dispersion érudite ;
- la conclusion, quant à elle, doit durer entre 1 minute et 1 minute 30.

Le présent rappel montre à quel point le commentaire de l'épreuve de littérature comparée est rythmé. On ne saurait trop conseiller aux futures candidates et candidats de s'entraîner, instrument de mesure sous les yeux, afin de tenir ce minutage exigeant. Trop souvent, le jury a entendu des introductions trop longues qui condamnaient les candidats qui les prononçaient. Trop souvent aussi, faute de respecter ce rythme précis, ils ont vu la troisième partie et la conclusion sacrifiées. Ce sont, ainsi, de nombreux points perdus alors que le propos lui-même pouvait être pertinent.

Le jury veille par ailleurs à ce que les étapes principales de l'exposé soient nettement marquées. Il accorde une attention particulière aux transitions entre les grandes parties du plan qui doivent être signifiées avec élégance afin de maintenir, là encore, une grande fluidité dans le discours. Nous avons pu remarquer cette année que de nombreux candidats, qui avaient organisé leur analyse en trois parties, les déclinaient ensuite en trois sous-parties, soit neuf sous-parties en tout. Si l'on peut prendre en compte dans l'évaluation l'effort consenti dans la présentation méthodique de l'exposé, il apparaît que, très souvent, cette abondance de sous-parties aboutit à un sur-découpage peu efficient. Il n'est pas forcément pertinent dans le cadre de l'épreuve de commentaire du concours interne, dont la durée est limitée à 20 minutes. Quelle que soit la structure globale, il vaut mieux privilégier la densité à la diffraction.

L'entretien

L'entretien a vocation à préciser les analyses des candidates et candidats ou à leur demander de les justifier. Comme le temps imparti est très court, le jury est attentif à ce que les réponses ne soient pas trop longuement développées afin que l'échange puisse offrir l'occasion d'arpenter le plus grand nombre possible de pistes.

Il importe en tous les cas de ne pas se démobiler. Le jury est toujours bienveillant et ne cherche aucunement à piéger les candidats. Quand bien même l'agrégation interne est un concours difficile, l'entretien n'a rien de l'interrogatoire et ne doit pas être envisagé ainsi par les candidats dont certains, un peu sur la défensive, pensent parfois qu'il faut maintenir contre vents et marées une lecture pourtant erronée ou imprécise du passage. L'exigence du jury est certes élevée, mais il n'oublie jamais que les

collègues qu'il accueille sont souvent loin d'avoir eu des conditions de préparation optimales. S'il pose des questions parfois précises, c'est essentiellement pour évaluer leur connaissance des œuvres et, plus largement, leur culture littéraire et leurs compétences techniques. Les candidates et candidats de cette année qui ont accueilli avec plaisir – et tout autant de rigueur – l'échange avec les personnes chargées de les évaluer y ont généralement gagné un approfondissement de leur lecture. Un bon entretien permet bien souvent d'équilibrer une prestation que l'on a jugée en-deçà de ses espérances.

En revanche le jury ne peut que regretter quelques traits de laisser-aller langagier. Ainsi a-t-on entendu de peu heureux « Ok », « Mm », « Ouais », « M'enfin », « Si vous voulez, oui, si vous voulez. Mais... ». Ces écarts heureusement très rares ne mettent pas le jury dans de bonnes dispositions pour mener à bien la discussion. Ils témoignent, sans nécessairement que les candidates ou candidats en aient forcément conscience, d'une erreur de positionnement. L'agréable échange intellectuel qui suit l'exposé, pour difficile qu'il est quand il intervient après 2h 30 d'épreuve, doit conserver la tenue qu'impose le concours. La parfaite maîtrise des codes implicites de la communication est perçue comme une marque d'élégance et la reconnaissance de valeurs communes.

Retour sur la présente édition

Pour clore ce rapport, le jury a pensé qu'il était nécessaire de dresser un rapide bilan de l'édition 2026 de l'épreuve de commentaire. Le corpus d'œuvres proposé recelait au moins deux spécificités qui ont pu compliquer la démarche d'analyse des candidates et candidats. La première, nous l'avons évoquée en introduction, venait de ce que les œuvres au programme relevaient toutes d'un corpus extra-européen, ce qui bouleverse bien des repères. Le jury a été très sensible aux remarquables efforts déployés par les candidates et candidats pour s'appropriier ces œuvres difficiles, pour les remettre dans leur contexte. Il attire néanmoins l'attention des lecteurs de ce rapport sur la nécessité de trouver une juste position par rapport à des textes qui n'appartiennent pas à, ou qui se positionnent face à, l'aire culturelle avec laquelle ils ont construit, consciemment ou non, leur propre appréhension du monde. Le corpus trouvait nettement place dans le champ universitaire des études post-coloniales, dont l'une des ambitions est de donner toute leur place aux littératures et aux arts des sociétés autochtones sur la scène culturelle mondiale. Aussi les candidats devaient-ils choisir avec la plus grande attention les termes avec lesquels ils entendaient décrire ces cultures. Il est par exemple dommageable que le jury ait pu entendre des candidates ou candidats parler du « français pur » développé dans l'hexagone par opposition à celui dans lequel le Québécois Gaston Miron écrivait sa poésie. De même, employer les termes de « couleur locale » pour parler des pratiques culturelles quiché, recourir à celui d'« indigène » pour caractériser cette même population ou présenter « les Indiens d'Amérique » comme une société homogène sont des erreurs dont il faut absolument se prévenir.

La seconde particularité tenait au fait qu'il s'agissait d'œuvres poétiques. Nous ne reviendrons pas ici sur les conseils formulés plus haut concernant le traitement des exemples dans le cadre spécifique d'un texte traduit. Il n'en demeure pas moins que le jury a été surpris que de nombreux candidats fassent abstraction de la nature poétique des textes proposés. La prise en compte de la dimension générique des œuvres impliquait en l'occurrence de recourir systématiquement au vocabulaire technique associé au genre (vers, vers libres, strophes, éventuellement rejets et enjambements, rimes dans le cas du texte de Miron en français), et à celui permettant d'analyser la musicalité (anaphores et épiphores, allitérations et assonances quand le texte le permettait). On regrette plus généralement la rareté des remarques formelles, dont il faut bien entendu tirer des analyses sur le fond (différence de longueur des vers ou des strophes, remarques sur le travail syntaxique, celui-ci servant le plus souvent à soutenir des expansions ou des contractions rythmiques signifiantes). Dans le même ordre d'idées, le jury s'est étonné de ce que les catégories d'analyse mobilisées (lyrique, épique, élégie, blason) ne soient le plus souvent pas définies précisément. À défaut, les commentaires apparaissent bien approximatifs voire fautifs. On ne saurait trop recommander aux futurs candidates et candidats de revoir ces catégories durant leur préparation afin de les appliquer en toute conscience une fois venu le jour de l'épreuve. Au cours de celle-ci, il faut encore, au moment de les convoquer, les définir brièvement avant de démontrer qu'elles correspondent bien au passage à étudier. Toutes ces remarques doivent inciter les candidats à s'investir ponctuellement

dans des analyses de détails. Celles-ci ont vocation à étayer le propos, à le préciser. Il est ainsi primordial d'articuler les renvois au texte à un commentaire sur les effets produits afin d'éviter les simples relevés dans lesquels de nombreux candidats tombent souvent. Ces analyses de détails sont aussi l'occasion privilégiée, pour celui qui les propose, de témoigner de ses compétences techniques.

Trop souvent, la somme d'informations qu'ont amassée les candidats fait écran à l'analyse fine des textes. Or, nous le rappelons encore une fois, l'oral de l'agrégation, s'il nécessite des connaissances précises sur les auteurs ou sur le contexte de production des œuvres, ne doit pas être confondu avec un exercice d'érudition. Le savoir engrangé tout au long de l'année n'a d'intérêt que s'il sert une analyse précise des textes du programme. Ceux-ci sont parfois très complexes – plusieurs passages de *L'Homme rapaillé* ou des *Poèmes indiens* étaient particulièrement difficiles à analyser. Il n'y a pas de honte à relever la complexité du texte dans le cours de l'exposé ; le jury avoue humblement qu'il a lui-même éprouvé des difficultés sur certains passages. Mais, précisément, l'opacité du sens auquel le texte poétique confronte souvent tout lecteur n'est-elle pas le reflet de la complexité irréductible de ce que le poème entend évoquer ? Le constat est d'autant plus vrai quand il se fonde sur des œuvres poétiques modernes. La poésie n'a-t-elle pas vocation à dire ce que le quotidien masque, ce que l'expérience quotidienne recèle de mystère ? Elle est après tout ce qui révèle, par le langage, ce à quoi la vie nous confronte constamment tout en l'oblitérant. Harjo, Asturias et dans une autre mesure Miron, tout en s'inscrivant pleinement dans cette tradition moderniste, choisissaient de la renouveler en la frottant à des cultures qu'ils portaient dans leur cœur. Quand le texte résiste au candidat, ce dernier doit avoir conscience qu'il a également résisté au jury. La candidate ou le candidat ne doit pas se cacher alors derrière des connaissances universitaires dont la généralité ne peut lui permettre de proposer une analyse sincère du passage. Il faut au contraire s'y confronter.

Nous proposons ainsi de clore ce rapport en reprenant une heureuse suggestion formulée lors d'un entretien par une candidate dont l'exposé portait sur la fin du récit cosmogonique de Miguel Angel Asturias, *Clairveillée de printemps* : « si le poète recourt à des images si mystérieuses, c'est peut-être justement parce qu'il parle maintenant aux hommes. Il a accès à autre chose, mais il ne peut pas tout expliquer ». Ainsi Quadriciel devait-il être sacrifié, pour renaître à chaque printemps et, dans un rituel toujours renouvelé, non pas tellement apporter des réponses aux hommes, que les interroger.