



# Concours de recrutement du second degré

## Rapport de jury

---

### Agrégation externe spéciale

### Section : Lettres modernes

### Session 2019

Rapport de jury présenté par :

Anne VIBERT, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale,

Présidente du jury

## Sommaire

**Observations générales, par la présidente du jury** page 3.

**Épreuves écrites** page 5.

Première composition : littérature française page 5.

Deuxième composition : littérature comparée page 17.

Étude grammaticale d'un texte antérieur à 1500 page 23.

Étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500 page 35.

**Épreuves orales** page 46.

Leçon page 46.

Explication de texte sur programme page 51.

Exposé de grammaire associé à l'explication de texte page 53.

Mise en perspective didactique d'un dossier de recherche page 56.

**Bilans statistiques** page 65.

## Observations générales de la présidente du jury

Institué par un arrêté du 28 juin 2016 publié au *JORF* n° 0174 du 28 juillet 2016 (texte n° 12)<sup>1</sup>, le concours externe spécial de l'agrégation de Lettres modernes, réservé aux titulaires d'un doctorat, a connu sa troisième session en 2019, avec 12 postes mis au concours, comme en 2018. Le concours est désormais mieux connu, puisque le nombre d'inscrits a encore augmenté en 2019, passant à 155, après l'augmentation importante de 2018 (132 inscrits). Le nombre de candidats ayant effectivement composé peut cependant encore progresser puisque 54 candidats seulement ont passé toutes les épreuves écrites, soit 35% des inscrits (ils étaient 50 en 2018). 24 candidats ont été déclarés admissibles avec une barre d'admissibilité fixée à 8 sur 20 (celle de 2018 était de 7,63).

À l'issue des épreuves orales, les 12 postes mis au concours ont été pourvus, avec une barre d'admission fixée à 9,02 (elle était de 8,95 à la session précédente). La moyenne de l'ensemble des candidats a été de 9,27, celle des candidats admis de 10,80, ce qui confirme le très bon niveau du concours, très proche de celui de l'agrégation « ordinaire ».

Rappelons que les épreuves de l'agrégation spéciale<sup>2</sup> sont moins nombreuses mais que leur nature (à l'exception de l'épreuve orale de mise en perspective didactique d'un dossier de recherche) et leur niveau d'exigence sont semblables pour les deux concours. Elles demandent donc une préparation tout aussi approfondie et soutenue que pour l'agrégation « ordinaire », ce qui suppose de ne négliger aucune des œuvres au programme, d'acquérir les connaissances grammaticales attendues et de maîtriser la méthode des différents exercices, à l'écrit et à l'oral.

Ainsi en grammaire, si le niveau a progressé à l'oral, ce n'est pas encore le cas à l'écrit pour l'épreuve d'étude grammaticale puisque la moyenne de l'épreuve reste basse (6,13/20) et que 29 candidats sur 56 ont obtenu une note inférieure à 6, sans progression par rapport à la session précédente. Leur préparation doit donc se renforcer significativement pour cette épreuve ainsi que pour la deuxième composition française dont la moyenne a baissé par rapport à la session précédente de 7,55 à 7,06 et pour laquelle 25 candidats sur 54 ont obtenu une note inférieure à 6. Ces résultats témoignent d'une connaissance insuffisante des œuvres du programme de littérature comparée et de difficultés importantes dans l'exercice de la dissertation : on ne saurait donc trop conseiller une lecture attentive du rapport et en particulier des conseils méthodologiques. On note en revanche avec satisfaction que les notes ont progressé pour la première composition française, la moyenne passant de 7,51 à la session 2018, à 7,84 pour cette session, 15 candidats seulement sur 59 obtenant une note inférieure à 6.

Le niveau des prestations s'est élevé également à l'oral pour la leçon et l'explication de texte suivie de l'exposé de grammaire, ce qui témoigne d'une meilleure préparation des candidats aux exercices oraux, peu de prestations s'étant révélées très en deçà des attentes comme lors de la session 2018. En revanche, les résultats de l'épreuve de mise en perspective d'un dossier de recherche ont été décevants : il semble que certains candidats n'aient pas encore bien cerné les attendus de l'épreuve. Le rapport s'efforce de les préciser davantage, en apportant un certain nombre d'exemples. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'exposer le contenu de son dossier de recherche, que les membres du jury ont déjà lu, mais d'orienter sa présentation en fonction de la question didactique qui a été soumise au moment de la préparation. En ce qui concerne la réponse proprement dite à la question didactique, il s'agit de rester ouvert à toute forme de proposition de transposition du dossier de recherche. Certains candidats, cherchant à anticiper la question du jury, avaient sans doute un peu trop préparé leur séquence en amont en imaginant les questions possibles à partir de leur dossier et se sont laissés déstabiliser par une question moins attendue. Même si le temps de préparation est court (une heure), il faut pouvoir mobiliser dans ce temps contraint à la fois les éléments du dossier de recherche convoqués par la question, – éléments qui ne sont pas toujours le corpus de la thèse mais peuvent être des notions ou des démarches –, une bonne connaissance des attendus et des enjeux des programmes de l'enseignement secondaire et une prise en compte de ce qui peut être proposé à des élèves d'un niveau donné.

Nous espérons que les différentes parties de ce rapport, complétées, pour les épreuves similaires, par le rapport de l'agrégation « ordinaire », apporteront aux candidats toutes les informations dont ils ont besoin pour se préparer efficacement et se donner toutes les chances de

<sup>1</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/6/28/MENH1614698A/jo/texte>

<sup>2</sup> Voir le détail des épreuves sur <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid104838/les-epreuves-concours-externe-special-agregation-section-lettres-modernes.html>

réussir un concours qui constitue désormais une des voies d'excellence vers l'enseignement du second degré pour des candidats ayant par ailleurs fait preuve de leur aptitude à la recherche de haut niveau.

Anne Vibert, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale.

## ÉPREUVES ÉCRITES : première composition : littérature française

Rapport établi par Chrystelle Barbillon, professeur en khâgne au Lycée Henri IV, et Bénédicte Louvat, Professeur à l'Université de Toulouse Jean Jaurès.

« C'est le primesaut qui commande, l'immédiateté du récit ; le narrateur est tout entier dans l'instantanéité de la phrase qu'il est en train de saisir ; il brode à petit point et ne se soucie pas de haute couture : comment pourrait-il se préoccuper de transitions, d'explications, de mises en relation, de cohérence générale et de plan d'ensemble ? Plutôt qu'un roman à clefs, Scarron fabrique un roman à tiroirs, le modèle du *roman implexe*, entrelacs de fils narratifs, combinaisons de modes, amalgame de tons. » (Yves Giraud, préface au *Roman comique*, GF, 1981, p. 19)

Vous analyserez et discuterez ces propos ; dans quelle mesure éclairent-ils votre lecture du *Roman comique* de Scarron ?

### Remarques sur les copies

---

Si le jury se satisfait de la maîtrise de l'œuvre que manifestaient la plupart des compositions françaises sur ce sujet, il déplore, outre les défauts de méthode éclairés plus bas, que trop de candidats se réfugient dans des connaissances vues pendant l'année de préparation au lieu de réfléchir véritablement aux termes du sujet, dont la richesse n'a été que peu exploitée dans la plupart des introductions et des développements. Beaucoup de candidats tentaient en effet de réduire les propos à des termes connus, notamment le burlesque développé par Jean Serroy dans sa préface de l'ouvrage, aboutissant ainsi à des dernières parties hors sujet qui reprenaient des éléments de cours, sans aucun lien avec la réflexion proposée par Yves Giraud. De même, beaucoup de compositions françaises ont proposé des lectures tronquées du sujet, ne traitant que les questions de structuration de la narration, souvent au détriment de la réflexion sur le genre du roman qui était appelée par la fin du sujet : parfois les termes de « roman à tiroirs » ou « roman implexe » se trouvaient évacués dès la fin de l'introduction, pour ne plus reparaître, ce qui amputait la citation d'une partie majeure de son intérêt, menant à des illustrations et des discussions partielles du sujet. À l'opposé, le jury a pu apprécier, dans les bonnes copies, l'attention qui avait été portée à la métaphore de la broderie, ce qui amenait les candidats à filer l'image : telle copie a pu analyser avec élégance l'étoffe du récit plutôt que sa « couture », comme une « moire dont la couleur change selon les éclairages », Scarron maintenant « petit point » et « haute couture » de bout en bout. De telles lectures fines du sujet ont été valorisées.

De même, dans la conduite du développement, le jury invite les candidats à bien expliciter la ligne argumentative pour la rendre perceptible au correcteur : elle doit être soutenue par une structure rhétorique du propos, explicitée par l'annonce du plan en introduction, relayée par des transitions entre les parties, nettement rendue par la formulation des idées en début de paragraphe. Enfin, pour être complète et valorisée, la réflexion doit constamment s'appuyer sur des exemples tirés de passages du roman, à différents niveaux de la narration selon la pertinence pour l'argumentation : trop souvent, les compositions se contentaient d'exemples canoniques ou rebattus, de simples allusions à des scènes ou des passages qui n'étaient pas analysés dans le détail. Au contraire, le jury valorise les copies qui démontrent une connaissance véritablement intime et singulière de l'œuvre, qui manifeste le parcours d'un lecteur attentif à toutes les beautés du texte – c'est pourquoi il importe de bien développer les exemples pour démontrer les idées avancées.

Enfin, le jury rappelle aux candidats futurs que la composition demeure aussi un exercice de rédaction : l'orthographe et la grammaire y sont évaluées, tout comme la correction de la syntaxe ou la qualité de l'expression notamment du lexique. Il invite ainsi les candidats à relire leurs compositions et à porter une attention particulière à ces points.

### Les attendus de l'exercice

---

Avant toute élaboration de la réflexion, il convient que les candidats aient conscience de l'exercice qui leur est proposé : en effet, nombre de copies présentent des réalisations imparfaites,

s'éloignant parfois de l'essence de l'épreuve. La composition de littérature française de l'agrégation de lettres propose de réfléchir, à partir d'une citation d'un auteur critique sur une œuvre précise du programme, à des questions littéraires propres à cette œuvre. Il s'agit de vérifier la pertinence des propositions du sujet, en les confrontant à une lecture fine et informée de l'œuvre. Totalement centrée sur le roman de Scarron ici, dont une excellente maîtrise était demandée au candidat, la composition française ne saurait consister en un exposé général d'histoire littéraire (parfois fautif dans certaines copies), ou se résumer à un ensemble de remarques éparses mal reliées entre elles ou peu liées aux termes du sujet, ou enfin reposer sur une connaissance approximative du contenu narratif ou des enjeux poétiques de l'œuvre, sans les réduire à des lieux communs. L'exercice suppose donc de la part des candidats une préparation spécifique, une connaissance de l'œuvre et des principales lectures qui en ont été données par la critique, mais aussi une pratique intime de sa lettre, qui doit pouvoir nourrir la réflexion, en évitant toute erreur sur le contenu narratif du roman, sur l'intrigue ou ses personnages.

Tout en maîtrisant donc une connaissance précise de l'œuvre, prérequis par l'exercice même, les candidats doivent procéder à une véritable analyse de la citation proposée par le jury à leur réflexion : il s'agit de ne pas réduire la citation à quelques termes, mais bien de prendre en charge l'ensemble des facettes de la pensée énoncée pour en dégager finement une thèse qui sera discutée en détail pendant toute la composition. Faute de s'astreindre à cet examen méthodique des propos, les devoirs dérivent vers des développements canoniques sur le burlesque ou le théâtre dans le roman de Scarron, ou à des développements repris à des cours de préparation au concours, qui ne sont pas mûris ni adaptés au sujet, ou bien encore à une composition qui vire au catalogue, illustrant tour à tour des fragments de citation, sans pensée d'ensemble. Nous insisterons donc sur cette méthode de l'analyse de la citation, cruciale dans un premier temps de la dissertation, car elle détermine un vrai fil rouge de la réflexion, qui devra être tenu pendant l'ensemble d'une argumentation serrée et minutieuse : à titre d'exemple de ces principes méthodologiques, nous analyserons la citation qui avait été cette année proposée à la sagacité des candidats.

Le premier travail du candidat, face à un sujet de dissertation, doit être d'en fournir une lecture complète et très attentive, qui est une véritable explication de texte portant sur les quelques lignes du sujet : sans cette étape liminaire cruciale dans le travail, la réflexion, mal cadrée, risque de dériver vers des domaines hors-sujet. En déterminant au contraire avec rigueur et précision la portée et le sens des termes du sujet, le candidat peut s'assurer d'en donner un traitement complet, qui va lui permettre de bâtir une argumentation ferme et un plan de dissertation fortement ancré sur le sujet. Ce travail doit ainsi interroger la citation sous plusieurs angles :

- qui en est l'auteur et quel est le contexte de la citation ?
- quel en est le propos général, et sous quel angle l'œuvre littéraire au programme (poétique, stylistique, appartenance générique, création, réception...) se trouve-t-elle interrogée ? A quel niveau de l'œuvre, macro- ou microstructurel, la réflexion s'adresse-t-elle ?
- quel est le ton de la citation, son effet général ? Est-elle prescriptive, sérieuse, ou encore ironique ?
- quel rapport l'auteur entretient-il avec son énoncé ? Affirme-t-il fortement ses idées ou présente-t-il plutôt des hypothèses de réflexion, différentes propositions qui se reprennent et se corrigent, faisant apparaître de légères distorsions ?
- quelle est la structure générale de l'exposé, sa composition, ses différents moments ? Ici commence un commentaire détaillé, qui doit être attentif à la manière dont les idées sont construites dans les quelques lignes qui sont découpées ; il s'agit de repérer un cheminement logique, des temps de la réflexion, éventuellement des failles dans l'enchaînement des idées.
- quels sont les termes centraux qui appellent une définition rigoureuse et riche ? En déterminant les termes les plus importants et leur articulation, il est possible de commencer à résumer la citation pour en faire un fil argumentatif qui sera discuté durant l'ensemble du devoir.
- quelles sont les principales images de la citation ? Il convient enfin de s'attarder sur les images que contient la citation, en les faisant jouer pour enrichir la lecture de l'ensemble, en tentant de définir ce que l'auteur a voulu pointer en les employant.
- quels sont les présupposés qui sous-tendent le jugement de l'auteur, de quelque nature qu'ils soient (historiques, idéologiques) ?

La citation d'Yves Giraud, longue et touffue, comportant des termes multiples qui pouvaient servir de support à la dissertation, appelait particulièrement ce travail de patiente élucidation des principaux enjeux, sans lequel certains aspects de la réflexion pouvaient échapper à l'attention des candidats ou se trouver mal hiérarchisés dans le raisonnement.

## L'analyse de la citation

---

Tirée de la préface d'une édition du *Roman comique* réalisée par Yves Giraud, un universitaire français auteur de nombreuses éditions scientifiques de textes du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, la citation caractérise le roman scarronien en deux temps. Ces deux moments de réflexion se distinguent par deux ancrages distincts – du côté du « narrateur » pour la première partie (jusqu'à « plan d'ensemble »), qui consiste alors en une description à petites touches du récit scarronien, et du côté de l'auteur lui-même pour la seconde partie, dans une tentative, déduite de la description du récit, pour requalifier l'appartenance générique du roman, là encore par une accumulation d'expressions qui en soulignent la complexité.

Cependant cette opposition entre narrateur et auteur, ou récit et écriture, ne semble pas se maintenir de manière très nette dans la citation – même s'il était attendu que les candidats repèrent le glissement et en tirent des nuances à apporter au propos d'Yves Giraud. En effet, si une partie de la citation, la première, porte incontestablement sur le récit et sur son mode d'engendrement autant que sur la structuration du roman, la singularité de la formule tenait à la manière dont le critique associait, comme un tout organique, narration et écriture, pour déboucher sur une requalification du genre du roman. La formule invitait donc les candidats à tenir ensemble une réflexion sur l'écriture dans son détail et une réflexion sur l'élaboration et la construction du récit, tant au niveau macrostructural qu'au niveau microstructurel, pour parvenir à interroger ainsi le renouvellement générique qu'opère Scarron.

### ▪ Analyse de la première section de la citation

« C'est le primesaut qui commande, l'immédiateté du récit ; le narrateur est tout entier dans l'instantanéité de la phrase qu'il est en train de saisir ; il brode à petit point et ne se soucie pas de haute couture : comment pourrait-il se préoccuper de transitions, d'explications, de mises en relation, de cohérence générale et de plan d'ensemble ? »

La première caractérisation du roman scarronien se joue dans une longue phrase qui s'articule elle-même en deux temps, puisqu'elle insiste d'abord sur des traits décrits positivement, par des propositions courtes, suggestives, parfois imagées, avant une proposition interrogative oratoire qui les reprend dans un renversement négatif. Il était donc nécessaire d'étudier à la fois la première formulation et son antithèse, proposée dans l'interrogative, pour mieux cerner le propos d'Yves Giraud. Ces deux temps, reliés par un rapport de cause à conséquence, s'enrichissaient de l'image de la broderie et de la couture et se diversifiaient en portant sur différents niveaux d'analyse, envisageant la narration tantôt dans son détail, dans les liaisons d'élément à élément (de l'« instantanéité » aux « transitions », « mises en relations »), tantôt dans son organisation globale (de la « cohérence générale » au « plan d'ensemble »). Une étude approfondie des termes, en les hiérarchisant selon le niveau de l'œuvre concerné, pouvait ainsi donner de nombreuses pistes de réflexion aux candidats.

Yves Giraud définissait ainsi le récit scarronien tout d'abord par sa spontanéité, par l'émergence du récit dans l'instant, ce que soulignaient les termes de « primesaut », caractérisant l'action de parler ou de décider dans le premier mouvement, de manière impulsive, ou encore les expressions d'« immédiateté » du récit ou d'« instantané » de la phrase. L'ensemble de ces termes insiste sur le rôle de la voix narrative qui « saisit la phrase » – expression qui ne choisit pas entre le verbe *dire* et le verbe *écrire* –, donnant l'impression d'une parole en train de surgir sous les yeux du lecteur, sans concertation, sans réflexion préalable. À un niveau plus macrostructural, dans la seconde partie de la phrase, Yves Giraud soulignait l'absence de « transitions », ou d'« explications » qui venaient encore renforcer l'idée d'une spontanéité de l'écriture, qui se déroulerait sans dessein préalable, dans le surgissement spontané.

Cette spontanéité se trouvait ensuite détaillée dans notre citation par une analyse des techniques d'écriture à l'œuvre dans *Le Roman comique*, Yves Giraud décrivant alors le rapport entre les deux niveaux d'analyse dénotés plus haut, le lien entre les éléments du récit et le plan global de l'ouvrage, tous deux caractérisés par cette impression de spontanéité. Le récit s'ordonnerait alors selon de petites unités qui s'enchaînent à loisir, sans lien de nécessité ou de causalité, ou sans réflexion sur l'équilibre ou l'ordonnance de l'assemblage global. Cette idée se trouvait formulée dans la citation à travers la métaphore filée de la broderie et de la couture, structurée en deux éléments. D'un côté, le récit développerait une broderie « à petit point », c'est-à-dire en un sens technique une broderie ponctuelle fondée sur de petits points en diagonale – ce qui illustrerait dans l'écriture narrative un travail sur de petites unités du récit sans lien entre elles, débordant peut-être le cadre si l'on suit le sème du verbe « broder » : le récit, fondé sur des saillies ponctuelles, soucieux de

l'instantanéité de l'expression, tendrait de surcroît à divaguer. De l'autre côté, l'expression de « haute couture » renverrait métaphoriquement à un vêtement ou un projet de couture avec une conception soignée dans une structure d'ensemble travaillée ; si on rapporte cette idée à la narration, il s'agirait d'une cohérence globale et d'un projet concerté, un « plan d'ensemble » qui viendrait subsumer et embrasser ces idées plus petites en un tout cohérent. Cette opposition, qu'on pouvait tirer de la métaphore filée si on en exploitait toutes les expressions, était ensuite reformulée par la négative en antithèse dans la seconde partie de la phrase : aux errances apparentes de cette narration spontanée brodée « à petit point », Yves Giraud opposait la notion d'« explications », qui impliquait que le récit couse ensemble ses différents éléments dans un enchaînement logique régi par la causalité, et la notion de « mises en relation », qui indiquait de même la création d'une continuité dans l'œuvre, la construction d'un *muthos*, d'une fable, au sens aristotélicien du terme. Ainsi dans la formulation métaphorique comme dans la reprise par la négative, le caractère rhapsodique de cette narration faite de ruptures, de décrochements de niveaux narratifs, de narrations enchâssées, était souligné dans la citation sur le plan macrostructurel mais aussi sur le plan microstructurel – le mode d'engendrement du texte multipliant les digressions, les accumulations sans apparente cohérence globale, donnant l'impression d'une narration faite à loisir. Ainsi il ressortait de cette description l'idée d'une diversité du récit, qui se trouvait suggérée dans la multiplicité des termes au début de la citation, mais complétée dans l'énumération finale d'Yves Giraud, qui gagnait à être clairement reliée aux premières considérations du sujet, ainsi que nous allons le faire dès l'abord de cette seconde section.

Dans ce premier moment de la réflexion, il importait donc que les candidats fassent une lecture attentive des termes employés, des images déployées par Yves Giraud, qui les guidaient dans la caractérisation de la voix narrative, dans l'analyse de la conduite du récit ; pour ceux qui maîtrisaient bien les interventions du narrateur à l'intérieur même du roman, nombre des remarques d'Yves Giraud rappelaient l'affirmation du narrateur en tête du chapitre XII de la première partie<sup>1</sup>, qui fournissait une piste d'illustration, mais aussi, si l'on suivait Scarron jusqu'au bout de cette préface décalée renégociant le pacte de lecture avec son destinataire, des nuances à la formule d'Yves Giraud.

#### ▪ Analyse de la seconde section de la citation

« Plutôt qu'un roman à clefs, Scarron fabrique un roman à tiroirs, le modèle du *roman implexe*, entrelacs de fils narratifs, combinaisons de modes, amalgame de tons. »

La seconde moitié de la citation, orientée autour de la figure de l'auteur et non du narrateur, reprend l'idée de diversité déjà analysée dans la première partie de la citation pour la porter jusqu'à une requalification générique du roman scarronien.

Poursuivant en fin de citation les réflexions de la première phrase, Yves Giraud souligne de fait encore une fois la diversité du récit scarronien qui semble résister à une qualification unique, en trois expressions qui sont autant d'angles pour l'aborder. Soulignant tout d'abord la composition comme un « entrelacs de fils narratifs », Yves Giraud revient sur le substrat narratif complexe du roman, réparti en plusieurs intrigues – expression qui reformule de manière positive ce que l'absence de cohérence générale de la fin de la première phrase indiquait en négatif. La composition du récit en plusieurs fils superposés, avec la troupe de comédiens qui propose une « demi-douzaine » de héros et l'ajout de figures surnuméraires comme Ragotin, ou encore les personnages des histoires enchâssées, accroît l'accumulation et la superposition des fils narratifs, donnant un peu plus encore l'impression d'une diversité désordonnée et en apparence hasardeuse. Les deux dernières expressions soulignent d'une part l'hétérogénéité modale appelée par le titre même de l'œuvre, entre mode narratif et mode dramatique (et il convenait de donner au terme de « mode » cette acception technique), et d'autre part la disparité de tons dans ce roman qui mêle au comique le burlesque, mais aussi le sentimental, avec des variations tonales très brutales jouant de la discontinuité. Ces dernières

---

<sup>1</sup> « Je suis trop homme d'honneur pour n'avertir par le lecteur bénévole que, s'il est scandalisé de toutes les badineries qu'il a vues jusques ici dans le présent livre, il fera fort bien de n'en lire pas davantage ; car en conscience il n'y verra pas d'autre chose, quand le livre serait aussi gros que le *Cyrus* ; et si, par ce qu'il a déjà vu, il a de la peine à se douter de ce qu'il verra, peut-être que j'en suis logé là aussi bien que lui, qu'un chapitre attire l'autre et que je fais dans mon livre comme ceux qui mettent la bride sur le col de leurs chevaux et les laissent aller sur leur bonne foi. » (Première partie, chapitre XII, p. 86).



expressions qualifient donc encore une fois une composition d'ensemble reposant sur l'accumulation et la combinaison d'éléments hétérogènes, au détriment de la cohérence ou de la continuité, et renforcent les analyses de la première partie du sujet. Tous ces éléments portant sur la conduite du récit se rapportaient ainsi plutôt au plan du narrateur, que le critique ne distinguait pas nettement de la figure de l'auteur, Scarron, sujet de la seconde phrase de la citation.

Il importait cependant de ne pas négliger la dernière étape du raisonnement d'Yves Giraud, qui était contenue dans le début de cette seconde section du sujet et ajoutait un élément nouveau à la réflexion en cours. Dans l'énumération de trois expressions en effet, du « roman à clefs », rejeté au profit du « roman à tiroirs » puis du « roman *implexe* », Yves Giraud tentait de qualifier malgré la diversité l'appartenance générique de ce roman protéiforme.

La première tentative était rapidement infirmée : le « roman à clés » désigne une œuvre de fiction qui transpose des personnages ou événements réels et ne peut être comprise qu'à travers un texte qui fournit l'explication des obscurités, la solution permettant de saisir la transposition. De fait, *Le Roman comique* a parfois été étudié, au XIX<sup>e</sup> siècle notamment, comme un roman à clefs qui restituerait une part de la vie mancelle de Scarron. Ici ce développement semblait éloigner du propos plutôt qu'y ramener, induisant une lecture singulière et référentielle des personnages et non des questions littéraires de composition de l'œuvre ; on pouvait soupçonner Yves Giraud d'avoir utilisé cette expression pour amener de manière spirituelle l'expression, plus pertinente et technique, de « roman à tiroirs ».

Cette deuxième expression revenait alors sur les enjeux de composition narrative : utilisée pour décrire habituellement le roman héroïque ou baroque qui démultiplie les récits enchâssés, la notion de « roman à tiroirs » implique que la narration se déploie selon différents plans narratifs, sans organisation chronologique stricte (donc avec des analepses et prolepses, des renvois d'un plan narratif à un autre), en des épisodes narratifs cloisonnés, juxtaposés, qui ne se mélangent guère. Les candidats, en situant lors de leur préparation aux épreuves du concours *Le Roman comique* dans un contexte littéraire, devaient avoir rencontré cette expression et connaître cette technique narrative, déployée par exemple dans les œuvres d'Honoré d'Urfé ou de Mlle de Scudéry, dont certaines étaient même citées par Scarron dans un passage moqueur de « L'Amante invisible ». La présence dans *Le Roman comique* d'histoires enchâssées, parfois liées à la trame centrale comme pour les histoires du Destin ou de La Caverne, parfois totalement détachées comme pour les nouvelles espagnoles, semblait confirmer cette expression qui était toutefois réductrice et appelait une discussion – car elle semblait de fait plutôt atténuée dès la fin de la phrase où les idées d'entrelacs, de combinaisons, d'amalgames relativisaient ce premier constat.

Cette nuance appelait ainsi une troisième et dernière formulation de la part du critique, peut-être plus exacte car les trois expressions venaient ainsi se corriger l'une après l'autre : celle de « roman implexe », qui pouvait être prise en deux sens. On pouvait donner à l'adjectif son sens ordinaire de « complexe », revenant sur cette intrigue compliquée, riche en péripéties, composée d'éléments hétérogènes ; il était possible cependant de faire aussi jouer le sens théâtral et technique de cet adjectif, une « pièce implexe » désignant une œuvre qui combine dans son intrigue des reconnaissances et coups de théâtre. La prise en compte de ce second sens par les candidats qui connaissaient l'expression a ainsi été portée à leur crédit, sans qu'ils soient pour autant sanctionnés s'ils l'ignoraient.

Cette seconde partie du sujet complétait ainsi les premiers constats, tout en invitant également à s'interroger sur l'appartenance générique de l'œuvre scarronienne, à partir de la première caractérisation détaillée qui en avait été donnée. Le sujet, s'il était analysé dans son détail, fournissait ainsi de très nombreuses pistes d'exploration du *Roman comique* et devait, en impliquant différents niveaux de réflexion, conduire les candidats à mobiliser une lecture fine de l'œuvre au programme.

### **Dernières remarques de méthode : de la construction du plan et de la progression de la composition**

---

À partir de cette première analyse du sujet, il s'agit pour les candidats de bâtir une réflexion personnelle pour discuter les propositions de la citation. En aucun cas la composition française ne peut être constituée de développements appris et préconçus, d'une restitution de cours ou de devoirs préalablement effectués : il importe, en s'appuyant sur les termes du sujet et sur la singularité des propos donnés à la discussion, de réfléchir à nouveaux frais à l'œuvre au programme, restituant une connaissance personnelle et intime de celle-ci.

Cette réflexion doit ainsi mener à discuter les propositions de la citation, qui ne doivent pas être considérées comme absolument vraies et définitives : global, divers, déjà tiraillé par des formulations imagées, des corrections et des tensions internes comme nous l'avons montré, ou potentiellement contredit par des affirmations du *Roman comique* lui-même<sup>1</sup>, le propos d'Yves Giraud appelait une discussion serrée, appuyée sur des exemples précis, empruntés à différents niveaux du roman. La structure même de la composition française doit refléter cette lecture critique de la citation, en adossant chacune de ses sections et de ses réflexions aux termes du sujet : ainsi, l'introduction, après un rapide préambule qui amène le sujet, doit recopier ou résumer la citation, avant d'en proposer une analyse qui fera ressortir ses principaux enjeux. Cette étape doit mener à la formulation d'une problématique, qui rassemble et surplombe en une question les enjeux préalablement dégagés et hiérarchisés à la fin de l'analyse de la citation ; enfin, il convient d'annoncer le plan afin de faciliter la lecture de l'argumentation qui va suivre. De même, dans la suite du développement, chaque paragraphe, centré autour d'un argument et d'exemples, doit pouvoir être nettement relié à des expressions du sujet, qu'il illustre, discute, ou encore dépasse : tout le devoir doit ainsi être tressé autour de la citation, dont tous les aspects doivent être abordés, dans une réflexion personnelle et originale qui viendra discuter la thèse proposée.

Une fois cette analyse minutieuse du sujet effectuée, la principale difficulté consistait à rassembler les différentes pistes de réflexion pour constituer des pôles cohérents et bâtir un plan, un cheminement de la réflexion qui pouvait, sans se fragmenter en suivant les différents termes proposés par le sujet, restituer cette profonde réflexion autour de la diversité du roman scarronien, tout en rendant justice à chacun des termes de la citation. Il était en effet possible de rassembler le propos d'Yves Giraud autour de trois enjeux, qui pouvaient être tour à tour illustrés, nuancés, parfois dépassés :

- une impression de spontanéité première, qui touchait au niveau microstructurel la narration et son écriture, toutes dominés par le « primesaut », l'instantané, le discontinu ;
- une structure globale centrifuge de ce roman qui semble à première lecture manquer de cohérence globale, en l'absence de principes forts de structuration : ici il s'agissait de voir que la diversité notée dans un premier temps dans la microstructure du texte pouvait aussi être déclinée au niveau macrostructurel ;
- enfin, il convenait de ne pas négliger la fin de la citation et de voir qu'Yves Giraud, après cette qualification fine de la narration scarronienne, envisageait une requalification générique de l'œuvre comme roman « implexe ».

Ces trois points, reprenant pour les deux premiers l'analyse du début de la citation, avec les deux niveaux de réflexion proposés sur le texte, puis déployant la seconde partie du sujet pour le dernier, pouvaient être largement discutés et nuancés. C'est pourquoi les futurs agrégatifs trouveront ci-dessous un devoir qui a choisi de les prendre pour fondement de la réflexion et de les maintenir comme structure de chacune des parties dans un plan dialectique qui d'abord illustre les thèses d'Yves Giraud, avant de les nuancer fortement en montrant plutôt les effets de cohérence du *Roman comique* à différents niveaux, pour aboutir à repenser cette description en différenciant nettement, contrairement à Yves Giraud, le narrateur et l'auteur, qui assume pleinement sa tentative de renouvellement de la poétique romanesque.

## Corrigé rédigé

---

Si la critique positiviste du XIX<sup>e</sup> siècle s'est plu à lire *Le Roman comique* comme un document sur la vie provinciale et plus spécifiquement sur l'histoire et la géographie mancelles, mais aussi sur la vie des comédiens et plus encore sur celle de Scarron, qui aurait nourri son roman de ses années de

---

<sup>1</sup> On pouvait notamment songer dès l'examen du sujet à la suite du propos du narrateur au douzième chapitre de la première partie : « *Peut-être aussi que j'ai un dessein arrêté et que, sans emplier mon livre d'exemple à imiter, par des peintures d'actions et de choses tantôt ridicules, tantôt blâmables, j'instruirai en divertissant (...)* » (*Ibid.*, p. 86, nous soulignons).

jeunesse passées au Mans, c'est, depuis une trentaine d'années au moins, la liberté d'allure et le foisonnement de ce roman qui suscitent l'intérêt de la critique. Dans la préface d'une édition du *Roman comique* contemporaine du grand livre de Jean Serroy sur *Roman et réalité*, Yves Giraud affirme ainsi : « C'est le primesaut qui commande, l'immédiateté du récit ; le narrateur est tout entier dans l'instantanéité de la phrase qu'il est en train de saisir ; il brode à petit point et ne se soucie pas de haute couture : comment pourrait-il se préoccuper de transitions, d'explications, de mises en relation, de cohérence générale et de plan d'ensemble ? Plutôt qu'un roman à clefs, Scarron fabrique un roman à tiroirs, le modèle du *roman implexe*, entrelacs de fils narratifs, combinaisons de modes, amalgame de tons ». Associant comme un tout organique narration et écriture, Yves Giraud définit ainsi le roman de Scarron par l'émergence du récit dans l'instant et l'impression produite d'une parole en train de surgir sous les yeux du lecteur, sans concertation ni réflexion préalable, ce qui expliquerait la structure très libre, voire incohérente, de l'ensemble. Récusant la lecture positiviste qui ferait du *Roman comique* un roman à clefs, et substituant, pour le plaisir de l'image, le « tiroir » à la « clef », il affirme un dernier principe de définition de l'œuvre en recourant à l'adjectif « implexe », soit tout à la fois « complexe » et reposant sur les procédés, définis par Aristote pour la tragédie, de la reconnaissance et du coup de théâtre.

On pourra ainsi se demander si le privilège bruyamment accordé à l'instant ne serait pas un pur effet de narration, concerté à tête reposée et sans spontanéité aucune par un auteur stratège, mais également si cette conception « locale » de l'écriture se paie réellement aux dépens de la cohérence globale de l'œuvre.

On montrera ainsi que *Le Roman comique* se caractérise tout d'abord par une impression de spontanéité première, qui touche au niveau microstructurel la narration et son écriture, toutes dominées par le « primesaut », l'instantané et le discontinu, avant de mettre en évidence la structure centrifuge de ce roman qui semble à première lecture manquer de cohérence globale, en l'absence de principes forts d'organisation ; on montrera enfin que la rhapsodie constante du récit relève d'une intention concertée et permet une requalification générique de l'œuvre.

(I) L'écriture de Scarron semble se caractériser d'emblée comme une écriture de la spontanéité, qui se donne dans une forme d'immédiateté constante au niveau de la microstructure du récit, sans cohérence ni plan d'ensemble perceptible, le tout formant un « roman implexe », à « tiroirs ».

(I. 1) Cette spontanéité, c'est celle d'une écriture autant que d'une narration immédiates, qui laissent apparemment la conduite du récit au « primesaut » d'une parole prise dans son surgissement, son caractère « instantané » et discontinu. Le récit offre ainsi de constantes illustrations de cette parole spontanée d'un narrateur parfois changeant et de la liberté d'un récit qui ne sait où il va. Dès l'ouverture de son roman, le narrateur prend le temps d'une image destinée à qualifier le comédien La Rancune (dont le lecteur apprendra le nom à la fin du chapitre), celle d'une « grosse tortue [marchant] sur ses jambes de derrière » et ajoute : « Quelque critique murmure peut-être de la comparaison, à cause du peu de proportion qu'il y a d'une tortue à un homme : mais j'entends parler des grandes tortues qui se trouvent dans les Indes et, de plus, je m'en sers de ma seule autorité » avant de clore la digression par cette injonction : « Retournons à notre caravane<sup>1</sup> » (I, 1). Le « primesaut » renvoie alors à une parole capricieuse, parole de la digression, du bon mot, de la remarque incidente, donnée dans son émergence, comme il apparaît à nouveau au chapitre 2 de la première partie, cette fois à propos de La Rappinière, qualifié de « Rieur de la ville du Mans » : « Il n'y a point de petite ville qui n'ait son Rieur. La ville de Paris n'en a pas pour un, elle en a dans chaque quartier, et moi-même qui vous parle, je l'aurais été du mien si j'avais voulu ; mais il y a longtemps, comme tout le monde sait, que j'ai renoncé à toutes les vanités du monde. Pour revenir à la Rappinière... » (I, 2). Rythmé par le retour régulier de la formule « Pour finir la digression » (I, 12), « Finissons la digression » (II, 8) ou de l'une ou l'autre de leurs variantes, le récit affiche délibérément cette spontanéité de la parole, en la mettant en valeur dans les titres de chapitres (« Qui ne contient pas grand chose », « Quelques réflexions qui ne sont pas hors de propos... », « Des moins divertissants du présent volume »), comme dans les commentaires qui qualifient de « badineries » (I, 12) les propos du narrateur, lequel affirme régulièrement construire son récit à plaisir, sans savoir où il va. Le premier chapitre de la

---

<sup>1</sup> Si l'indication de la pagination est requise des candidats à l'oral, on considérera que le corrigé de la dissertation tient compte des conditions de rédaction qui sont celles des candidats à l'écrit. Nous indiquons donc simplement les numéros de chapitre (sous la forme I, 12 ou II, 4 pour chapitre 12 de la première partie et chapitre 4 de la deuxième partie) et ne précisons pas les références bibliographiques (éditeur ou revue, année de publication et pagination).

première partie se clôt, significativement, par cette métalepse : « [le charretier] accepta l'offre que [l'hôtesse] lui fit, et, cependant que ses bêtes mangèrent, l'auteur se reposa quelque temps et se mit à songer à ce qu'il dirait dans le second chapitre ».

(I. 2) Le « primesaut » semble de fait généralisé à la structure d'ensemble du récit, donnant l'impression d'une absence de cohérence globale, d'une œuvre centrifuge, en l'absence de « transitions, d'explications, de mises en relation, de cohérence générale et de plan d'ensemble ». La narration n'offre pas de continuité, pas même d'unité d'ensemble : elle a un début *in medias res* et pas de fin, se répartit en différents fils romanesques (« entrelacs de fils narratifs ») et se donne comme une « combinaison de modes », un « amalgame de tons ». Fondé sur la mise en relation de deux niveaux de récit, le récit-cadre qui trouve son unité autour des comédiens et des personnages qui gravitent autour d'eux et les récits enchâssés, soit à la fois les récits rétrospectifs pris en charge par les comédiens et les nouvelles espagnoles, le roman multiplie les décrochages narratifs autant que les contrastes tonaux. Le fait concerne particulièrement le récit premier, dans lequel les aventures des comédiens, structurées tout à la fois autour des activités propres à la vie d'une troupe de campagne et des enlèvements et tentatives d'enlèvements dont sont victimes les comédiennes l'Étoile et Angélique, est régulièrement interrompue par les « disgrâces » de Ragotin et les bagarres, facéties et autres aventures nocturnes ayant pour cadre les hôtelleries. Le contraste tonal est encore plus évident entre l'univers des nouvelles espagnoles et les disgrâces de Ragotin, de sorte que *Le Roman comique* paraît reposer, comme l'a précisément montré Jean Serroy dans *Roman et réalité*, sur un « chassé-croisé » permanent, qui joue, si l'on peut dire, sur le plan vertical autant que sur le plan horizontal. Ce mode d'engendrement et de progression du récit se trouve thématiquement, à de très nombreuses reprises, par les bagarres et coups d'éclat qui viennent interrompre brutalement le fil d'une narration tranquille. Ainsi le récit du Destin se trouve une première fois retardé par « une grande rumeur dans la chambre voisine » (I, 12), causée par les ardeurs poétiques de l'Olive, puis interrompu par la sérénade burlesque (« Le Destin continuait ainsi son histoire, quand on ouït tirer dans la rue un coup d'arquebuse... », I, 15). Il en va de même des représentations théâtrales, comme celle de *La Mariane* de Tristan l'Hermitte, interrompue par une bagarre au chapitre 2 de la première partie. De même, les motifs omniprésents de l'errance et de la rencontre (ainsi de « L'aventure des brancards » au chapitre 7 de la première partie) constituent à bien des égards la transposition, sur le plan de la fiction elle-même, du mode de fonctionnement d'un récit arbitraire, refusant liaisons et montage et avançant à plaisir, ce que le narrateur semble revendiquer à plusieurs reprises, comme à l'ouverture du chapitre 18 de la première partie : « J'ai fait le précédent chapitre un peu court, peut-être que celui-ci sera plus long ; je n'en suis pourtant pas bien assuré, nous allons voir ». Le principe semble généralisé à l'œuvre tout entière dans la longue intervention du chapitre « Combat de nuit » (I, 12), où le narrateur indique : « et si, par ce qu'il [le lecteur] a déjà vu, il a de la peine à se douter de ce qu'il verra, peut-être que j'en suis logé là aussi bien que lui, qu'un chapitre attire l'autre et que je fais dans mon livre comme ceux qui mettent la bride sur le col de leurs chevaux et les laissent aller sur leur bonne foi. »

(I. 3) Dès lors, la qualification générique du roman pose problème. S'il est assez évident que *Le Roman comique* n'est pas un roman « à clefs », on peut néanmoins rappeler ici que l'œuvre a fait l'objet de telles lectures au XIX<sup>e</sup> siècle, Henri Chardon, à la suite d'autres critiques, ayant cherché à identifier la troupe et le Destin, d'autres ayant considéré que Scarron racontait sa période mancelle... En revanche, on peut considérer avec Yves Giraud qu'il s'agit bien d'un roman « implexe », et même d'un modèle du genre, qui exhibe une intrigue compliquée, riche en péripéties, composée d'éléments hétérogènes : le fil principal est ainsi constamment coupé par des personnages secondaires, notamment en raison du début *in medias res*, qui perturbent l'ordre chronologique des actions de manière constante. Composé par accumulation de fils, le roman demande au lecteur une mémoire considérable pour recomposer l'ensemble et mettre par exemple en relation tout à la fois la mort de Doguin, les multiples allusions au portrait orné de diamants de l'Étoile et l'aventure du Pont-Neuf. Il faut en outre attendre le chapitre 18 de la première partie pour comprendre que Léonore et l'Étoile sont une seule et même personne et l'on comprend peu à peu seulement que l'« ancien persécuteur » que le Destin « croi[t] avoir vu à Tours » (I, 12) n'est autre que Saldagne... Bien plus, *Le Roman comique* est un roman « à tiroirs », où une matière hétérogène est greffée sur la trame principale. C'est là, de fait, une des singularités les plus évidentes de l'œuvre, et l'un des ressorts et des vecteurs principaux de sa diversité. L'élément le plus frappant est dès lors la présence, dans les deux parties du roman, de nouvelles espagnoles que Scarron emprunte aux *Novelas amorosas y exemplares* de Maria de Zayas (*Le Juge de sa propre cause*) et surtout à *Los Alivios de Casandra* de Don Alonso de Castillo Solorzano (*L'Amante invisible ; À trompeur, trompeur et demi* et *Les deux frères rivaux*). À cette hétérogénéité auctoriale s'ajoute une hétérogénéité générique et tonale manifeste puisque les quatre récits reposent sur un personnel romanesque et un chronotope radicalement étrangers à

l'univers du récit premier et font voyager le lecteur non seulement dans l'Espagne et les territoires espagnols du temps (Naples, Tolède, Madrid, Séville...) mais également en Afrique du Nord (Fez et Tunis). Ils reposent en outre sur des procédés et des motifs (déguisements, duels, naufrages et autres enlèvements ou tentatives d'enlèvements) qui semblent *a priori* fort éloignés de ceux qui sont à l'œuvre dans le récit-cadre.

S'il semble donc pertinent de considérer, avec Yves Giraud, que le récit scarronien est bien un roman « à tiroirs », sans cohérence d'ensemble et progressant « à petit point », une telle qualification occulte en réalité certains éléments de liaison qui permettent de concevoir l'unité du projet scarronien et omet aussi la conformité du récit à des codes génériques romanesques bien établis, qu'il monte dans son roman de manière originale et subtile.

(II) Aussi le récit scarronien peut-il être envisagé comme un ensemble finement tissé (ce que suggéraient d'ailleurs les termes finaux d'« entrelacs », de « combinaison », d'« amalgame » qui venaient nuancer déjà le propos initial d'Yves Giraud), qui réinterprète à nouveaux frais l'esthétique du roman en ce milieu de siècle par un montage original et parfaitement cohérent des modèles disponibles.

(II. 1) Derrière son apparente diversité, la construction d'ensemble est en réalité très concertée et cohérente, ce qui conduit à réinterpréter le terme « d'implexe » et à voir au contraire des effets d'« entrelacs » narratifs solidement construits, avec des « explications », des « mises en relation » ainsi que des préparations. Scarron lui-même suggère l'idée d'une construction, dans la suite du passage du chapitre 12 de la première partie déjà mobilisé, en indiquant qu'il a « peut-être aussi [...] un dessein arrêté et que, sans emplir [s]on livre d'exemples à imiter, par des peintures d'actions et de choses tantôt ridicules, tantôt blâmables, [il] instruira[...] en divertissant de la même façon qu'un ivrogne donne de l'aversion pour son vice et peut quelquefois donner du plaisir par les impertinences que lui fait faire son ivrognerie ». S'il est permis de douter de la visée didactique de l'œuvre, *Le Roman comique* se construit bien autour d'une intrigue principale dont le personnage central est incontestablement le Destin – dont le récit rétrospectif occupe près de la moitié de la première partie – ; quoique multiples, les fils secondaires du récit-cadre se centrent en outre sur un petit nombre de personnages, tous liés par la troupe de théâtre, et des personnages secondaires qui, valets (Léandre), amoureux de comédiennes (Ragotin) ou rivaux (Saldagne et La Rappinière), se lient au noyau central et au Destin. De même, on observe dans l'œuvre un resserrement de l'espace et du temps propres à faire ressortir une forme d'unité du récit. Comme l'a montré Jacques Morel (« La composition du *Roman comique* »), le roman s'ordonne en fonction d'une intrigue principale, à savoir les « aventures d'une troupe de comédiens dans la région du Mans » et obéit assez bien aux règles du roman héroïque formulées dans la préface d'*Ibrahim* de Madeleine et Georges de Scudéry, celles notamment d'unité de temps et de lieu. L'intrigue court ainsi sur huit jours (première partie et chapitres 1 à 16 de la seconde partie), après lesquels prend place une manière d'épilogue, constituée par l'évocation des deux semaines heureuses (II, 17-18 puis II, 20) où la troupe est protégée par le marquis d'Orsé. Le cadre géographique est également réduit, puisque l'action principale se déroule exclusivement dans la capitale mancelle et ses environs immédiats. Conformément aux principes propres au roman héroïque, le commencement *in medias* et la multiplication des pierres d'attente dans les premiers chapitres du roman donnent lieu à des explications, qui lèvent progressivement le mystère. Et c'est précisément la fonction que Scarron confie aux récits rétrospectifs du Destin et de Léandre, qui permettent peu à peu de démêler les fils du récit et de comprendre les raisons de l'accoutrement oriental étrange du Destin dans les premières pages ou de l'enlèvement du curé de Domfront et de l'in vraisemblable « aventure des brancards ». Il est en outre très probable que la troisième partie aurait proposé une résolution somme toute « classique » en levant les mystères d'identité attachés aux personnages de l'Étoile et surtout du Destin et en faisant sans doute du protagoniste le fils du comte de Glaris, ce qui expliquerait qu'il puisse être présenté, tout au long du roman, comme « aussi pauvre d'habits que riche de mine » (I, 1) et doté de qualités morales exceptionnelles chez un comédien et un roturier.

(II. 2) Cette cohérence d'ensemble est renforcée à un autre niveau de structuration par les histoires enchâssées, l'hétérogénéité étant subsumée par la présence de motifs narratifs et d'unités thématiques qui dessinent bien une « cohérence générale » de l'œuvre par delà la diversité. S'ils fournissent des analepses explicatives au récit principal, les récits rétrospectifs diffèrent peu, par leur matériau narratif, de celui des nouvelles espagnoles : Saldagne et Saint-Far appartiennent à la même espèce de personnages que l'Amet du *Juge de sa propre cause* ou le dom Diègue des *Deux frères rivaux* ; Léonore apparaît voilée au Destin tout comme l'héroïne de *L'Amante invisible* et le quiproquo nocturne au cours duquel Mademoiselle de Léri manque d'être violée par Saint-Far, « l'homme du monde le plus esclave de ses passions » (I, 15), pourrait avoir sa place dans la troisième ou la

quatrième nouvelle espagnole. Il en va de même du motif des frères ennemis, qui structure tout à la fois le récit du Destin (où il se dédouble puisqu'il concerne Garigues et Glaris tout autant que Saint-Far et Verville) et la quatrième nouvelle espagnole, et de celui du travestissement d'identité, généralement volontaire dans les nouvelles espagnoles (ceux de Victoria ou de Sophie notamment), essentiellement involontaires dans les récits rétrospectifs. Par ailleurs, ces nouvelles espagnoles ne sont pas arbitrairement jetées au milieu du récit cadre : circonscrites dans les limites de chapitres distincts, dotés de titres spécifiques, elles sont insérées avec soin et précédées d'une discussion qui les justifie. C'est le cas du chapitre 21 de la première partie, qui dissimule sous un titre plaisant (« Qui peut-être ne sera pas trouvé fort divertissant ») une discussion d'importance sur le genre de la nouvelle espagnole et donne dès lors à lire les nouvelles qui suivent comme une défense et illustration des déclarations de La Garouffière, le narrateur indiquant en outre l'identité du narrateur ou de la narratrice fictionnel(le) qui les prend en charge. Ces nouvelles sont par ailleurs justifiées à l'échelle du récit premier, soit par une forme de vraisemblance ou de réalisme, qui a partie liée avec des pratiques sociales attestées – raconter et écouter des histoires permettant de lier connaissance et de passer du bon temps dans cet espace à la fois ouvert et socialement mêlé qu'est l'hôtellerie –, soit parce qu'elles occupent un temps mort du récit cadre. C'est le cas de la troisième nouvelle, racontée par La Garouffière, alors qu'il a fait envoyer un homme chez La Rappinière, qu'il veut interroger pour tirer au clair sa responsabilité dans l'enlèvement de L'Étoile (« Cependant la Garouffière [...] s'était fait apporter un portefeuille, d'où il tira des vers de toutes les façons [...]. Il les lut au Destin et ensuite une historiette qu'il avait traduite de l'espagnol, que vous allez lire dans le suivant chapitre. », II, 14).

(II. 3) Ces effets d'unité amènent à repenser l'inclusion de l'œuvre dans le genre romanesque, non pas à l'aune d'une forme de simplicité qui s'instaure dans le roman bien après, mais en tenant compte des modèles génériques que Scarron mobilise, pour voir comment il fonde une nouvelle forme de récit romanesque parfaitement cohérent. La structure non linéaire du roman, son intrigue implexe comme ses analepses narratives, loin de constituer une originalité de la part de Scarron, le rattachent en effet au genre romanesque tel qu'il existe à son époque ; il en reprend la structure avec le début *in medias res* complété par des analepses, les discussions développées au hasard de rencontres dans un amour de la parole institué en modèle par *L'Astrée* d'Honoré d'Urfé et qui se trouve parfois redoublé à l'échelle même des nouvelles espagnoles. Ainsi Scarron a-t-il modifié la structure de l'hypotexte espagnol du *Juge de sa propre cause* en faisant commencer l'intrigue *in medias res* et en introduisant un décrochage narratif à l'intérieur même de ce commencement avec le récit que Sophie fait de ses mésaventures à Zoraïde (« Je m'appelle Sophie ; je suis Espagnole, née à Valence... », II, 14). Le titre même du roman indique en outre une forme de combinaison des « modes », romanesque et dramatique, qui se trouve justifiée ensuite du point de vue de la vraisemblance interne. Mettant en scène une troupe de comédiens, régulièrement installée dans des auberges, le récit légitime l'hétérogénéité modale qu'on trouve dans certaines scènes, les disgrâces de Ragotin ou les rixes qui se déroulent dans les auberges étant réglées comme des scènes de théâtre – ainsi de l'extraordinaire « bande-son » qui accompagne la description de la rixe du chapitre II, 7, où un soufflet de La Rancune « tira trois sons différents de trois différentes mâchoires »). Ce cadre justifie également la multiplicité des fils narratifs et l'abondance d'histoires, puisque les comédiens racontent et écoutent des histoires et en jouent d'autres sur scène.

Ainsi, loin de nuire à la conception du roman, sa diversité en renforce la vraisemblance, ne perturbe pas les lecteurs habitués à ces récits complexes, et fonde une nouvelle forme de réalisme, propre à Scarron, qui repose précisément sur la capacité du roman à prendre en charge cette diversité et à l'ancrer dans une réalité différente de celle qui nourrit les romans héroïques. Ces constats invitent à repenser les catégories d'Yves Giraud pour souligner l'originalité de la tentative scarronienne.

(III) Il convient en effet, à ce stade de la réflexion, de réinterpréter la description que donnait Yves Giraud de cette négligence affichée et d'une attention au détail, au « petit point » plus qu'au projet d'ensemble pour montrer qu'ils relèvent d'une intention concertée de la part de l'auteur (et non nécessairement du narrateur) dont la finalité est l'exhibition du plaisir du conte et de la fiction, et qui assume pleinement, dans son roman, la redéfinition d'un genre qui tente encore de se situer en ce milieu de XVII<sup>e</sup> siècle. Dès lors, il est sans doute préférable de substituer à la métaphore textile filée par Yves Giraud la métaphore musicale de la « rhapsodie », qui convient davantage à la poétique concertée du roman et à l'appréhension de la spontanéité comme d'un effet bien davantage que d'une cause.

(III. 1) En ne différenciant pas narrateur et auteur (et en négligeant ainsi les relais de la voix narrative), Yves Giraud néglige la distinction entre l'apparence d'incohérence, affichée, assumée même explicitement par le narrateur, et le geste de l'auteur qui se cache derrière cette apparente déconstruction. Or il convient de distinguer les deux niveaux pour comprendre combien la négligence affichée par les titres de chapitres, ou encore les transitions entre les histoires de différents niveaux,

reviennent au narrateur plutôt qu'à l'auteur, qui se cache derrière cette instance narratrice avec beaucoup d'ironie et surtout de maîtrise. Si l'auteur Scarron apparaît ici ou là, au détour d'une digression (celle sur les « rieurs » du chapitre 2 de la première partie, ou la longue métalepse qui met en scène la rencontre avec le prêtre du bas-Maine et permet d'expliquer les raisons pour lesquelles Ragotin a été confondu avec le fou au chapitre 16 de la seconde partie), s'il est aussi responsable des titres des chapitres, c'est essentiellement le narrateur qui se met en scène dans les débuts ou fins de chapitres du récit premier et intervient dans les nouvelles espagnoles, dans une mise à distance plaisante de l'illusion romanesque que Scarron emprunte probablement au *Don Quichotte* de Cervantès. L'exhibition constante du métatexte instaure une forme d'unité de ton que Sorel notait déjà dans la *Bibliothèque française* : « Cela est écrit d'un style particulier à l'auteur, qui est de faire raillerie de tout, même dans les narrations où il parle lui-même, ce qui est proprement le style burlesque plutôt que le comique ». La poétique même qui se met en place dans les interventions du narrateur est ironique, tant il est impossible de faire émerger une position cohérente de déclarations qui oscillent constamment entre la revendication de n'être que le transcripateur d'une histoire véritable et les affirmations de composer une histoire à plaisir, sans souci de cohérence. C'est donc en termes d'effets narratifs qu'il faut considérer le travail de l'auteur, pour différencier l'apparence de la narration et la réalité du travail sur le récit, qui vise à procurer par cette diversité et cette exhibition d'une parole facétieuse un véritable plaisir de la parole et de l'illusion.

(III. 2) Le primat de la parole et de l'instantané que note Yves Giraud est en effet une manière pour Scarron de produire à sa manière un « roman de devisants » sur le modèle du *Décameron* de Boccace et de l'*Heptaméron* de Marguerite de Navarre, mais dans lequel les pouvoirs d'illusion et de séduction de la parole sont sans cesse soulignés et commentés. Ce plaisir de la parole tout comme de la fiction, les deux se mêlant souvent chez Scarron, est en effet constant, chez tous les personnages, y compris des personnages très secondaires. Si Ragotin commence à raconter l'*Histoire de l'amante invisible* contre le gré des personnages installés dans la chambre des comédiennes, il n'est finalement pas interrompu et suscite les applaudissements de la compagnie (I, 10) ; c'est aussi parce que la maîtresse de tripot (c'est-à-dire d'une salle de jeu de paume, lieu où se déroulent alors les représentations théâtrales dans toutes les villes de France) du premier chapitre « aimait la comédie plus que sermon ni vêpres » (I, 1) qu'elle autorise les comédiens à s'installer dans son établissement. Il n'est, du reste, pas une histoire secondaire ni une représentation théâtrale qui ne soit introduite ou commentée en termes de plaisir, et le roman multiplie à l'envi les figures d'amoureux de la fiction, depuis le précepteur de Verville et de Destin, qui les initie à la lecture des romans, jusqu'aux provinciaux de l'épilogue, devant lesquels la troupe représente notamment *Dom Japhet* et *Nicomède*. Scarron ponctue également son récit de conversations sur la poésie, le roman ou le théâtre, et la satire ou la raillerie qui les émaillent parfois, comme lorsqu'il est question des goûts littéraires de Ragotin, ne masque pas l'expression d'un authentique hommage à la littérature et au théâtre. C'est donc, par l'exhibition du « primesaut » de la parole et du récit, une expérience de ce plaisir que propose Scarron à son lecteur, tout en réfléchissant aux potentialités du roman.

(III. 3) En effet, en notant le caractère décousu de la narration, Yves Giraud ne fait pas justice au projet scarronien, qui repense totalement l'histoire comique par rapport au champ littéraire de son temps, en en faisant une démonstration de la force de la parole romanesque et en réhabilitant avec puissance le modèle de la composition rhapsodique. Quoique incontestablement animé par l'expression d'une admiration, le jugement d'Yves Giraud semble en effet projeter le modèle d'une narration unifiée (bien postérieure à la date de création du *Roman comique*) sur une œuvre qui ouvre un nouveau champ dans le paysage romanesque de l'époque : récusant à la fois la veine héroïque et la veine parodique (celle du *Le Berger extravagant* de Sorel), Scarron repense l'histoire comique, pour en faire non pas une critique à portée philosophique ou satirique, mais une expérience des pouvoirs du roman. Il y a bien, de fait, une dimension d'anti-roman dans *Le Roman comique*, qui passe par les références ironiques aux romans de Gomberville et surtout de Madeleine et Georges de Scudéry et le conduit par exemple à qualifier le *Cyrus* de « livre du monde le mieux meublé » (I, 9), et qui fait de l'œuvre l'une des manifestations les plus intéressantes de l'influence du *Don Quichotte*, dont Scarron reprend le principe d'une mainmise permanente du narrateur sur son récit en même temps que d'une mise à distance des modèles héroïques. Dans ce roman qui est aussi celui de tous les romans possibles (l'histoire facétieuse, la nouvelle espagnole, le récit pathétique...), dans cette hybridité revendiquée, se joue ainsi une forme de revendication de maîtrise de la part de l'auteur mais aussi de dignité pour le genre en train de prendre sa place dans le champ littéraire. Chez Scarron, cette revendication passe notamment, comme l'a montré Jean Serroy, par le choix d'incarner les grandes potentialités du récit dans deux personnages radicalement distincts mais également porteurs de fiction, Ragotin et le Destin, qui permettent en outre de faire jouer, à l'échelle même du roman et non seulement de l'instantané de la phrase ou du jeu de mot, le goût du contraste et du choc des contraires qui est le propre du burlesque,

dont Scarron fut l'empereur. Il n'est sans doute pas insignifiant que la sérénade burlesque (I, 15), qui constitue l'un des épisodes burlesques les plus remarquables dans la mesure où elle dégrade et renverse les constituants galants de la sérénade, substituant des instruments de musique inappropriés aux instruments traditionnels de la sérénade et l'expression du désir animal des chiens pour une chienne en chaleur à celle des sentiments amoureux, remobilise aussi, à sa manière, les éléments du quiproquo nocturne qui forme l'acmé romanesque du récit que le Destin vient de raconter aux comédiennes dans le même chapitre, quiproquo qui constitue lui-même un double de ceux que l'on trouve dans les deuxième et quatrième nouvelles espagnoles...

Si les précédents développements ont pu montrer que le roman de Scarron pouvait se caractériser par la spontanéité de la narration autant que de l'écriture, laquelle irait de pair avec l'absence d'organisation de l'ensemble, il est apparu que le roman était étroitement concerté, ménageant des effets de cohérence interne et d'échos entre les différentes strates du récit et justifiant les décrochages narratifs par une forme de réalisme – lié au cadre des hôtelleries, au personnel romanesque qui s'y trouve et aux activités qu'on y mène. Il semble *in fine* que « l'immédiateté du récit » et « l'instantanéité de la phrase » en train d'être saisie relèvent d'une organisation cachée et complexe (c'est-à-dire véritablement « implexe »). Et l'on pourra dès lors préférer la métaphore de la rhapsodie à l'image textile mobilisée par Yves Giraud, dans la mesure où l'apparente liberté est affaire de choix concerté d'agencement et d'écriture, en aucun cas le fruit d'une véritable improvisation – comme le laisserait accroire la fin manquante du roman, donnant l'illusion qu'il a été écrit au fil de la plume et au hasard de l'inspiration. L'illusion de décousu et d'improvisation constante n'est que l'art suprême de mimer les désordres, les imprévus et les surprises de la vie-même.



## ÉPREUVES ÉCRITES : Seconde composition : littérature comparée

Rapport présenté par Audrey Giboux, maître de conférences à l'Université Rennes 2.

Si l'on a pu se réjouir de lire plusieurs copies pertinentes, cultivées et bien écrites, le niveau général des copies de l'agrégation externe spéciale est cependant marqué par de très fortes disparités, en fonction du degré de maîtrise de la méthodologie de la dissertation, de la qualité de la rédaction, de la connaissance plus ou moins approfondie des œuvres et de la compréhension plus ou moins aiguisée des enjeux de la citation.

### Remarques concernant la méthode de la dissertation et la rédaction

Si l'on met de côté les copies très brèves qui n'ont pas véritablement joué le jeu de l'exercice, un nombre significatif de copies a été pénalisé par un défaut de maîtrise de la méthode dissertative. On a ainsi pu relever un nombre non négligeable de copies présentant une analyse intéressante du sujet en introduction, mais qui ont ensuite dévié dans le développement vers des analyses plus convenues ou peu centrées sur le sujet, ou à l'inverse des introductions témoignant d'une mauvaise compréhension de la citation, suivies par des développements beaucoup plus convaincants.

La construction de l'introduction s'est souvent montrée imparfaite – y compris dans des copies présentant par ailleurs de grandes qualités, et il semble nécessaire d'en rappeler ici les attentes. L'introduction d'une dissertation comporte cinq étapes indispensables et distinctes, même s'il est d'usage de la rédiger d'un seul tenant, comme un tout organique. Le préambule ne doit pas être trop long et éviter les généralités historiques ou critiques infondées, tout comme l'usage des citations extérieures au sujet, qui ne font souvent que parasiter le propos. Dans un deuxième temps, il convient d'introduire correctement et de recopier intégralement la citation qui constitue le sujet, en évitant absolument de la tronçonner ou de la reformuler d'une manière qui sera forcément moins précise. Dans un troisième temps, il faut présenter l'analyse du sujet, de manière à la fois minutieuse (en évitant toute généralisation du propos qui conduirait à méconnaître la spécificité du sujet) et synthétique : il est inutile de recopier longuement tous les éléments d'analyse épars produits au brouillon, tout comme de se livrer à une sorte d'explication de texte trop descriptive et trop scolaire sur la nature grammaticale des termes de la citation, tendance qui ne conduit bien souvent qu'à mettre l'accent sur les éléments les moins significatifs ; il faut montrer en revanche que l'on a saisi les nuances, présupposés et implications du sujet, et en prenant soin de redéfinir les notions esthétiques les plus importantes de manière articulée. Vient ensuite l'énoncé de la problématique, qui doit se dégager nettement de l'étape de l'analyse ; elle doit être suffisamment développée pour permettre au lecteur de comprendre dans quelle direction sera orientée l'argumentation. Le mode interrogatif n'a rien d'obligatoire, et il vaut mieux éviter une série de questions juxtaposées : le lien logique entre les différentes articulations de la problématique doit être explicite. Il convient également de présenter à l'issue de cette quatrième étape les œuvres du programme sur lesquelles sera fondé le développement. La cinquième et dernière étape constitue l'annonce du plan, qui doit permettre de comprendre dès la première lecture les différents axes de la réflexion. Il reste conseillé de respecter l'usage qui consiste à construire son développement en trois parties. Il n'est en revanche pas souhaitable d'annoncer dès l'introduction le contenu de chacune des sous-parties, sous peine d'alourdir inutilement le propos. L'annonce du plan doit être conçue de manière dynamique et convaincante ; chacune des étapes du plan doit être problématisée et renvoyer aux enjeux littéraires soulevés par la citation, sans tomber dans le « hors sujet » ou la tentation de traiter le sujet comme une simple question de cours.

Signalons également que le développement doit être présenté avec suffisamment de clarté pour que les correcteurs puissent aisément se repérer dans l'argumentation. Il faut veiller avec un soin particulier à l'articulation logiques des idées, et présenter la copie de manière lisible (en sautant plusieurs lignes entre les différentes grandes étapes de l'argumentation, et en marquant un retour à la ligne bien visible, voire le saut d'une ligne entre chacune des sous-parties ; le début de chaque paragraphe est marqué par un alinéa). Rappelons à cet égard que chacune des sous-parties doit constituer un seul et unique paragraphe, puisque, sur le plan rhétorique, une sous-partie correspond à un argument développé. Il est donc absolument exclu de multiplier les retours à la ligne intempestifs, qui n'ont pour effet que de morceler le propos, de brouiller l'argumentation et de perdre le lecteur. Dans le cadre d'une dissertation comparatiste, il paraît particulièrement regrettable d'isoler l'argument

directeur du traitement des différents exemples tirés des œuvres : pour qu'il y ait comparaison véritable entre les textes, il faut éviter l'effet de liste que produit la juxtaposition des exemples, et veiller à énoncer une réflexion développée et articulée sur l'ensemble du corpus. Les œuvres du programme doivent ainsi être évoquées de manière comparatiste à chacune des étapes de l'argumentation.

Il est certainement utile de rappeler aussi que les meilleures copies se distinguent avant toute chose par la clarté, la précision, la rigueur, la sobriété, la fluidité de l'écriture et de l'argumentation. Les copies présentant un nombre non négligeable de fautes d'orthographe, d'accord ou de ponctuation, de maladroites syntaxiques, d'impropriétés, de faux-sens dans le maniement des notions littéraires ont été lourdement pénalisées, tout comme celles rédigées dans une langue inutilement alambiquée ou ampoulée. Il est notamment proscrit de produire des phrases nominales ou des subordonnées sans proposition principale, ou de confondre la syntaxe des interrogations directes ou indirectes dans la formulation de la problématique. Il est particulièrement souhaitable de bien maîtriser le vocabulaire récurrent relatif aux œuvres : le nom de Marlow s'est souvent vu affubler d'un « e » final, les adjectifs « portugais » ou « britannique » ont souvent été mal orthographiés, etc. Il est également nécessaire d'introduire correctement les citations des œuvres. Les titres des œuvres doivent être soulignés et non placés entre guillemets ; il en va de même pour tous les termes étrangers. Les guillemets sont quant à eux réservés aux emplois métalinguistiques et aux citations, mais dans tous les cas mieux vaut éviter d'en abuser. Signalons enfin que la dissertation n'est pas un billet d'humeur et qu'il n'est pas utile de donner son avis sur les œuvres : le ton doit constamment rester celui de l'objectivité scientifique.

### **Éléments de corrigé de la dissertation**

Dans un article intitulé « Les enjeux anthropologiques du témoignage. Le genre, l'acte, le rite, le jeu » (2017), Catherine Coquio écrit :

« lorsque la vérité est un “mal de vérité”, sa diction devient une ascèse et une utopie forcément inventives. Elles obligent l'auteur à se retourner sur – et parfois contre – la littérature, en tant que réservoir de procédés et d'effets éprouvés. »

(citation extraite de *La Littérature testimoniale, ses enjeux génériques*, textes réunis par Philippe Mesnard, Paris, Société Française de Littérature Générale et Comparée, « Poétiques comparatistes », 2017, p. 94)

Discutez cette affirmation en vous fondant sur votre lecture des trois œuvres du programme « Expériences de l'histoire, poétiques de la mémoire ».

#### Contextualisation de la citation

Dans cet article, comme dans son ouvrage *Le Mal de vérité ou l'utopie de la mémoire* (Paris, Armand Colin, 2015), Catherine Coquio postule l'impossibilité de circonscrire l'acte d'énonciation qu'est le témoignage, dont la finalité n'est pas *a priori* littéraire, aux bornes d'un genre littéraire unifié et normatif. Elle souligne à l'inverse en quoi le témoignage peut fréquemment recourir à des procédés littéraires et à un jeu avec les genres littéraires codifiés.

Rappelons d'emblée qu'il n'est nullement pénalisant pour les candidats de ne pas avoir lu préalablement l'article dont est extraite la citation. Le but de la dissertation est de discuter le sujet dans le découpage proposé par le jury : la lecture rigoureuse des enjeux de la citation suffit donc à produire des copies pertinentes, même sans connaissance approfondie des travaux de l'auteur de la citation.

Voici, à titre informatif, le paragraphe dont est extraite la citation :

« L'événement oblige à poser avec une radicalité inédite les questions de la fonction et de la valeur littéraires, de procéder à un dépôt de bilan idéologique et moral, de fourbir des armes nouvelles contre le mensonge politique, la dénégation, l'illusion humaniste qui fait refuser de voir et de croire, de prendre la mesure des dégâts accomplis. Mais outre que cette radicalité n'est pas celle d'une “rupture”, elle ne permet pas de redéfinir l'écriture littéraire comme impératif de vérité factuelle, ni non plus d'ériger le témoignage en modèle d'une littérature de demain. Si quelque chose ici ressemble à un absolu ou à une visée radicale, c'est l'exigence d'historicisation des œuvres et l'attention à l'unicité

de leur idiome. Si l'exigence de véridiction du témoin de la désappartenance<sup>1</sup> engendre un schisme littéraire, c'est que la vérité et la diction de l'expérience font profondément problème : lorsque la vérité est un "mal de vérité", sa diction devient une ascèse et une utopie forcément inventives. Elles obligent l'auteur à se retourner sur – et parfois contre – la littérature, en tant que réservoir de procédés et d'effets éprouvés. Non pas pour refuser a priori l'intervention de la *technè*, le procédé du masque ou de la fiction producteur d'effets sensibles, mais pour inventer d'autres procédés, destinés à *faire voir* mais aussi *faire croire, sentir, penser* : à permettre l'assimilation de l'expérience par un public qui ne peut que l'imaginer. »

### Analyse du sujet

Les romans du programme, évoquant la violence et les traumatismes de l'Histoire, se voient confrontés à la question d'une exigence de vérité, qui ne se laisse pas réduire à la seule exactitude factuelle des événements relatés, mais se donne plus profondément comme la quête d'une authenticité dans la traduction littéraire des expériences historiques. Ils se heurtent ainsi à la dialectique bien connue entre une aspiration à la vérité perçue comme une injonction éthique et le caractère supposément mensonger du roman (même si Claude Simon récuse la fiction et prétend dans *L'Acacia* n'exprimer que le « vécu écrit ») : comment le roman peut-il prendre en charge l'expression de la vérité historique, en particulier lorsqu'il s'agit d'exprimer le mal absolu ou l'expérience de la souffrance extrême, et plus particulièrement encore lorsqu'il s'agit de convoquer la mémoire d'événements passés, menacés par l'oubli ou par le défaut des sources, autrement dit d'évoquer une vérité qui se dérobe et devient impossible à attester ?

Catherine Coquio, dans sa réflexion sur les enjeux du témoignage en littérature, propose pour évoquer cette pierre d'achoppement entre expression littéraire et exigence de vérité la notion de « mal de vérité », que l'on peut entendre à la fois au sens d'une difficulté, voire d'une aporie (la littérature, plaçant au cœur de ses préoccupations les enjeux esthétiques, est-elle en mesure de répondre à l'exigence éthique de vérité de l'expérience historique qu'elle décrit ?), d'une douleur et d'un deuil (la littérature, cherchant à exprimer la souffrance liée à l'expérience historique et en butte aux failles de la mémoire, souffrirait de même de ses propres limites), et d'un désir inextinguible de dire le vrai, dont l'intensité serait comme décuplée par le jeu des résonances littéraires (la vocation de la littérature coïnciderait alors avec la quête d'une forme d'authenticité dans la représentation cathartique de l'expérience de l'Histoire, et plus largement d'une sauvegarde mémorielle et d'une réflexion sur les catastrophes historiques). Ce « mal de vérité » polymorphe peut ainsi renvoyer à diverses manifestations de l'incommunicable et de l'indicible, dans la difficulté à faire sentir l'expérience historique auquel le lecteur n'a pas accès, et dont l'auteur lui-même n'a pas forcément été le témoin direct.

Pour trouver des remèdes à ce « mal de vérité », la littérature, souligne Catherine Coquio, doit inventer de nouvelles manières de dire l'expérience de l'Histoire, indépendamment des frontières génériques préétablies, susceptibles de connaître entre elles des formes de porosité et de « jeu » ; cela concerne donc tout autant l'énoncé du témoignage que l'économie du roman. Cette part d'invention dans le geste de l'auteur se laisse décrire selon des processus d'ascèse et d'utopie : d'une part, une exigence de rigueur et un travail d'épuration, qui viennent dépouiller les formes et les genres littéraires connus de leurs oripeaux excessivement épiques, lyriques, dramatiques, etc. comme d'autant de procédés éculés dont seraient tentées d'abuser des productions littéraires de moindre envergure, et en cela impropres à rendre compte de manière éthique du caractère singulier de telle expérience historique ; d'autre part, une visée utopique, qui, faute de pouvoir évoquer de nouvelles

---

<sup>1</sup> Pour mieux cerner cette notion, nous renvoyons à la présentation de l'éditeur de l'ouvrage de Catherine Coquio intitulé *La Littérature en suspens. Écritures de la Shoah : le témoignage et les œuvres*, Paris, L'Arachnéen, 2015 : « *La Littérature en suspens* est consacré à la littérature de témoignage relative aux camps nazis et à la Shoah. Il n'étudie pas la mise en forme des témoignages de la déshumanisation mais réfléchit le statut des œuvres témoignant de la "désappartenance" comme rupture anthropologique produite par la déportation et le génocide. L'ouvrage tente d'approcher, d'abord à travers les discours qui ont été tenus sur cette question, puis dans les textes eux-mêmes et leur poétique, les effets d'une scission et d'une tension : ceux produits par l'intention de témoigner de cette rupture à l'intérieur du système de valeurs qu'est la "littérature". Non un adieu à la littérature, donc, ni sa complète disqualification, mais sa crise et sa critique – implicite ou explicite – à la manière d'une mise en "suspens" : cette notion, empruntée à Imre Kertész, qui l'a utilisée dans un sens précis lors de la réception du prix Nobel de littérature, fait l'objet du préambule du livre et constitue son fil rouge. »

manières de concevoir le monde, où le mal par exemple pourrait être conjuré, invente d'autres manières littéraires d'énoncer cette vérité (historique, mais aussi psychologique, humaine, etc.). Le travail littéraire est donc conçu ici classiquement comme une prise de distance utile vis-à-vis de l'émotion suscitée par l'expérience historique, une médiation qui permet de mieux l'interpréter, mais aussi comme une injonction à créer, pour rendre compte de l'irréductible singularité de chaque expérience de l'Histoire et de la part d'étrangeté et de monstruosité inhérentes aux catastrophes historiques, une forme et un langage littéraires également singularisés et inédits, quel que soit le genre choisi par l'auteur pour énoncer la vérité de ces événements et de ces expériences.

Face aux enjeux exorbitants de l'énoncé de la catastrophe et des traumatismes qu'elle engendre, la littérature se doit donc, selon Catherine Coquio, de développer des techniques littéraires particulières, qui ne sauraient se limiter à des critères génériques normatifs. L'auteur peut les puiser dans le fonds de l'héritage et de la mémoire littéraires, tous genres et tous styles confondus, pour dialoguer avec les formes du passé, voire réactiver et renouveler des formes anciennes. Il peut aussi user de ces formes littéraires connues pour les subvertir, s'inscrire en faux contre elle, instruire le procès d'une littérature devenue objet de soupçon face au tribunal de l'Histoire, dans un geste qui n'est pas sans parenté avec une critique de la culture.

Ce qu'écrit Catherine Coquio à propos du témoignage en littérature, qui la conduit à redéfinir les missions de la littérature, prend une résonance singulière vis-à-vis du genre romanesque. Le roman, genre malléable par excellence, peut ainsi paradoxalement apparaître comme un creuset privilégié pour dire la vérité de l'expérience historique, dans la mesure où il dispose de moyens esthétiques potentiellement illimités, toujours à réinventer. De ce point de vue, l'injonction mémorielle de dire l'expérience historique dans ce qu'elle a de problématique peut être considérée comme un catalyseur de modernité pour les romans du corpus, suscitant une poétique expérimentale qui emprunte tour à tour à des techniques de fragmentation, d'hybridation, de collage et de montage, et à une forme d'ironie critique généralisée.

#### Les problèmes rencontrés dans les copies

Une difficulté du sujet consistait à ne pas se laisser paralyser par le fait que Catherine Coquio évoque dans cet article les enjeux de la littérature testimoniale, comme l'indiquait le titre mentionné dans le libellé du sujet : ont été valorisées les copies qui ont su confronter cette question au fonctionnement du genre romanesque, sans pour autant assimiler de manière injustifiée les œuvres du programme à la seule forme du témoignage. Mais il était tout à fait possible de traiter le sujet de manière très satisfaisante en ne déportant pas les enjeux de la citation vers ceux évoqués dans le titre de l'article, puisque les questions soulevées concernaient la littérature dans son ensemble. Le traitement de la composante autobiographique des œuvres a par ailleurs souvent été maladroit, produisant des flottements gênants entre figures de l'auteur et personnages.

Ont bien entendu été pénalisées les copies qui n'ont pas proposé de réflexion serrée sur les notions les plus saillantes du sujet : celles de « mal de vérité », d'« ascèse », d'« utopie », d'« inventivité », et la nuance entre « se retourner sur » et se « retourner contre » la littérature. La notion de « mal de vérité » a fait l'objet d'interprétations diverses, plus ou moins recevables ; les erreurs les plus répandues tenaient à la réduction du « mal de vérité » à un simple « mal-être », et à l'usage abusif et artificiel du chiasme « mal de vérité, vérité du mal », qui conduisait à méconnaître l'exigence littéraire contenue dans le désir d'expression de la vérité, ou encore à l'identification totalement injustifiée de la vérité au mal. Les termes « ascèse » et « utopie » proposaient des éléments intéressants de discussion du sujet (voir la proposition de corrigé ci-dessous), qui ont été valorisés dans la notation : dans quelle mesure peut-on qualifier les œuvres du programme d'ascétiques ? l'utopie littéraire suggérée par le sujet trouve-t-elle un aboutissement dans des œuvres fictionnelles marquées du sceau de l'échec ? Une des difficultés du sujet se trouvait contenue dans le terme « utopie », qu'il ne fallait pas tant entendre au sens classique d'évocation d'une société idéale que dans celui de constitution, par les potentialités ouvertes par la littérature, d'un espace de vérité possible de l'expérience historique. De nombreuses copies ont éludé cette difficulté, et les dissertations qui l'ont affrontée ont été valorisées. Il convenait dans tous les cas de ne pas entrer dans une lecture caricaturale du sujet en méconnaissant l'usage métalittéraire du terme que fait ici Catherine Coquio, et en utilisant comme argument de l'inadéquation de la citation aux œuvres du corpus le seul fait que l'univers de représentation diégétique des œuvres n'a rien d'utopique. La dimension critique de l'œuvre littéraire telle que Catherine Coquio l'appelle de ses vœux était également un enjeu central du sujet (« se retourner contre » la littérature, expression qu'il ne fallait pas comprendre comme une « trahison » de la littérature) ; on a pu regretter que certaines copies caricaturent une fois encore le contenu de la citation en s'appuyant sur le terme jugé péjoratif de

« réservoir » et en y décelant de manière bien peu vraisemblable une méconnaissance de la portée artistique de l'œuvre littéraire.

Un dernier écueil à signaler concerne le placage d'éléments extérieurs au sujet, qu'ils relèvent de la réminiscence de sujets de dissertation déjà proposés, ou de connaissances extérieures aux œuvres du programme, qui doivent toujours être utilisées à bon escient, et non au détriment de l'analyse des textes du corpus. La bonne connaissance des œuvres et la capacité à produire des analyses approfondies sur des exemples précis sont des critères essentiels de l'évaluation.

### Une problématique possible

Si la difficile quête d'une vérité de l'expérience de l'Histoire dans l'œuvre littéraire conduit nécessairement à un profond questionnement critique du legs des littératures du temps passé, il convient de s'interroger sur l'élargissement au champ romanesque du diagnostic que porte Catherine Coquio sur les enjeux de la littérature testimoniale : selon quels critères esthétiques les romans du corpus sont-ils eux aussi représentatifs de cette mise en demeure du fait littéraire, et de cette dialectique qui transforme le risque de tarissement des potentialités de la littérature face à l'ineffable de l'expérience historique en un ferment paradoxal d'invention formelle ? La confrontation des romans du corpus aux interrogations ouvertes par le caractère singulier des violences coloniales et des guerres mondiales semble en effet représenter, davantage encore qu'une simple incitation au renouvellement des « procédés » et des « effets » traditionnels de la littérature, un élément catalyseur des expérimentations génériques de la *modernité* romanesque.

### Proposition de plan

[I] Les œuvres du corpus prennent en charge la mission, peut-être intenable, de dire l'innommable des exactions de l'Histoire – violences et guerres coloniales, guerres mondiales – et la parole en fuite d'une mémoire collective et individuelle parcellaire et menacée par l'oubli ; elles semblent confrontées à ce que Catherine Coquio nomme un « mal de vérité », qui trouve sa source dans une tension insoluble entre l'exigence éthique de dire la vérité, dans sa nudité et dans l'effroi qu'elle peut susciter, et la primauté esthétique de l'œuvre littéraire, dont l'héritage du romantisme a maintes fois affirmé l'autonomie vis-à-vis de la morale, là où le récit historiographique, *a priori* exempté de toute quête esthétique, serait plus à même de rendre compte de la vérité historique.

(1) Les trois textes manifestent pourtant une réticence égale envers les artifices d'une rhétorique guerrière héroïsante ou édifiante, le recours à des stratégies épiques pour dire la guerre dans ce qu'elle a de spectaculaire (au risque du kitsch), et les manipulations politiques mensongères de l'historiographie officielle – preuve que la quête esthétique n'est pas le plus grand obstacle à l'énoncé de la vérité de l'expérience historique. Catherine Coquio nomme ce choix d'un certain dépouillement du nom d'« ascèse », qui enjoint à l'auteur de répondre à la nécessité de vérité historique en sélectionnant ce qui, dans le répertoire des héritages littéraires, peut se mettre au service de cette exigence de démythification, ou en subvertissant (par la parodie ou l'ironie) les effets et procédés les plus éculés pour les retourner contre eux-mêmes.

(2) Les trois œuvres du programme explorent par ailleurs les manifestations les plus extrêmes de la barbarie et d'une pulsion de mort de la civilisation. La confrontation du roman à la vérité historique se manifeste ainsi dans ces œuvres comme fondamentalement dysphorique, marquée par le deuil d'une vision téléologique de l'Histoire et des ambitions humanistes et progressistes de la littérature telles qu'elles ont pu être illustrées dans les littératures héritées des Lumières.

(3) Face à cette déploration, les œuvres du corpus revendiquent, comme une sorte d'antidote au « mal de vérité » dont elles souffrent, une exigence mémorielle, et, plus précisément, une mise en lumière du travail littéraire de la mémoire : la littérature, dans ces textes, dialogue avec elle-même au sein du vaste réseau mythique et intertextuel qui les traverse, et l'on peut à cet égard parler, avec Catherine Coquio, de la constitution d'un espace utopique dans la langue littéraire et dans la littérature, creuset de cette quête éperdue d'une vérité de l'expérience de l'Histoire.

[Transition :] Cet espace utopique de la littérature, où s'exprime de manière précaire une vérité de l'expérience historique, n'en reste pas moins superposé dans les œuvres du corpus à un imaginaire apocalyptique et à un fonctionnement romanesque fondamentalement dystopique.

[II] Derrière la tendance à la dissonance généralisée révélée dans les œuvres du corpus, on perçoit les manifestations d'une suspicion à l'égard de la littérature en tant que telle, forcément marquée sur le plan idéologique, éthique, esthétique, ce qui déstabilise la possibilité même de l'énonciation littéraire.

(1) Ces œuvres exhibent ainsi leurs apories face à une déshumanisation et à une déréalisation qui confinent à l'indicible, comme si l'expérience exacerbée de la souffrance, spéculairement, se réfléchissait dans une mélancolie, une inquiétude, une méfiance de la littérature éprouvant ses propres limites. Un sentiment d'impuissance de la littérature, incapable d'énoncer un discours consolateur et de dire la vérité historique dans son versant le plus négatif, se révèle ainsi dans la dimension métalittéraire à l'œuvre dans les romans. L'injonction ascétique ainsi que la fragile utopie d'une parole de vérité mentionnées par Catherine Coquio semblent menacées dans les œuvres du programme par deux tendances contraires.

(2) Les romans témoignent d'un côté d'un évidement de la littérature, d'une mise en accusation de ses failles, qui se manifeste dans une propension au renoncement et à l'effacement des voix. Cette tentation du silence semble aller dans le sens d'un étiolement de la littérature, soumise à une forme de réserve vis-à-vis de l'expression du mal et de la souffrance.

(3) La volonté de rendre compte du dévoiement de la civilisation et de la culture (et de leurs manifestations utopiques) dans des tendances dystopiques oblige aussi les œuvres à constituer en d'autres occurrences une esthétique de la démesure. Le devoir d'ascèse évoqué par Catherine Coquio peut donc parfois céder le pas dans nos œuvres à des flamboiements paradoxaux d'une langue littéraire travaillée pour produire des effets d'étrangeté, conçus comme des tentatives de restituer le chaos apocalyptique de l'expérience de la destruction historique.

[Transition :] Au cœur même de la crise et du procès de la littérature à l'œuvre dans les textes du programme ne figure donc pas seulement un germe paradoxal de renouvellement formel ; les textes se confrontent de fait plus profondément encore aux impératifs et aux questionnements philosophiques et esthétiques propres à la modernité du XX<sup>e</sup> siècle.

[III] Les romans du corpus, émanations d'une perception aiguë de la négativité de l'Histoire, se révèlent *in fine* comme des textes emblématiques d'une conscience profondément moderne, tant dans leur vocation critique que dans leur dimension expérimentale sur le plan esthétique ; c'est ainsi le genre romanesque lui-même qui se voit interrogé dans ses frontières et ses contours.

(1) Le processus de révision de l'histoire littéraire et la critique de la culture qui lui est corrélée constituent le genre romanesque, tel qu'il est illustré par les œuvres du programme, en un espace sceptique et heuristique chargé de mettre au jour, aux côtés des autres types de discours (historique, philosophique, etc.), les impensés de la civilisation qui se dérobent à l'interprétation : il est ainsi fait appel constamment à la conscience critique du lecteur.

(2) Pour rendre compte d'un monde éclaté et d'une expérience profondément disruptive, qui peut confiner à l'absurde, la dimension cathartique véhiculée par les romans du corpus est articulée à une forme d'hybridation du romanesque qui déborde les limites de la seule littérature, qui peut se manifester tour à tour dans les procédés de fragmentation, de montage et de collage (de documents, d'archives, de références picturales, etc.) ou dans la confrontation à d'autres genres littéraires (jeux de théâtralisation des voix, expression d'un lyrisme à reconquérir, etc.).

(3) Si la quête de *la* vérité historique conçue comme univoque et intangible semble définitivement invalidée, les romans du programme concourent à refonder, à travers un travail sur la question fondamentale du point de vue, une restitution sensible et phénoménologique de l'expérience traumatique, et ainsi à restaurer *une* vérité parmi d'autres possibles de l'expérience historique, qui emprunte, dans le geste d'écriture de Conrad, Simon et Lobo Antunes, à une éthique testimoniale, comme un défi au genre romanesque.

**ÉPREUVES ÉCRITES**  
**Étude grammaticale d'un texte antérieur à 1500**

Rapport présenté par :

Sébastien Douchet, Maître de conférences HDR, Université d'Aix-Marseille (morphologie et syntaxe)  
Muriel Ott, Professeur, Université de Strasbourg (phonétique et graphie)  
Géraldine Veysseyre, Maître de conférences HDR, Université de Paris-Sorbonne (traduction et lexicque)

Coordination : Sébastien Douchet

**SUJET**

552 Dedenz le terme ke ceo fu,  
Ses sires l'ot enveié quere  
Treis messages fors de la tere :  
Mut ert grevez e damagiez  
E encumbrez e empeiriez ;  
556 Tuz ses chasteus alot perdant  
E tute sa tere guastant.  
Mut s'esteit sovent repentiz  
Quë il de lui esteit partiz ;  
560 Mal conseil en aveit eü  
E malement l'aveit creü.  
Les traïturs ki l'encuserent  
E empeirierent e medlerent  
Aveit jetez fors del païs  
564 E en eissil a tuz jurs mis.  
Pur sun grant busuin le mandot  
E sumuneit e conjurot,  
Par l'aliance qu'il li fist  
568 Quant il l'umage de lui prist,  
Que s'en venist pur lui aidier,  
Kar mut en aveit grant mestier.

Marie de France, *Eliduc*,  
dans *Lais bretons (XI<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles) : Marie de France et ses contemporains*,  
éd. N. Koble et M. Séguy, Paris, Honoré Champion, 2018, p. 586.

**1. Traduction et lexicque (6 points [4 + 2 point])**

- a. Traduisez les vers 557 (« *Mut s'esteit sovent repentiz* ») à 570 (« *Kar mut en aveit grant mestier* »).
- b. Justifiez la traduction de *mestier* (v. 570) et retracez l'histoire de ce mot depuis le latin jusqu'au français moderne.

**2. Phonétique et graphie (6 points)**

Étudiez des points de vue phonétique et graphique l'origine et l'évolution (jusqu'au français moderne) de e dans :

- *grevez* (v. 553) < *gravatus*,
- *sovent* (v. 557) < *subinde*,
- *eü* (v. 559) < \**habutu*.

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

- a. Identifiez et déclinez les formes *sires* (v. 551), *chasteus* (v. 555), *traïturs* (v. 561). Vous conduirez l'analyse de l'ancien français jusqu'au français moderne.
- b. Faites toutes les remarques nécessaires sur les vers 550 (« *Dedenz le terme ke ceo fu* ») à 558 (« *Quë il de lui esteit partiz* »).

La partie de l'épreuve consacrée à un texte « antérieur à 1500 » est, il faut le souligner, de mieux en mieux traitée depuis que l'agrégation externe spéciale a été mise en place. Le jury ne peut que s'en réjouir, ayant pu lire des copies donnant satisfaction tant du point de vue des savoirs produits que des analyses fournies. De toute évidence, de nombreux candidats ont pris conscience que la question de grammaire médiévale ne peut faire l'objet d'une impasse, faute de quoi c'est l'admissibilité qui risque de pâtir de ce choix toujours incertain et pourtant effectué par encore trop de copies. De fait, le niveau moyen progresse légèrement – sans être pleinement satisfaisant, notamment en syntaxe, nous allons y revenir. On note ainsi en phonétique une amélioration considérable que le jury a récompensée à hauteur des efforts produits pour mettre en œuvre des connaissances et une méthode relativement bien maîtrisées pour les bonnes copies. Il n'en demeure pas moins que certains points doivent être améliorés, et le jury veillera à ce que, lors de la prochaine session, ses indications soient suivies.

Ainsi, les réponses à la question de vocabulaire pâtissent en général d'un net manque de dimension diachronique, laquelle doit faire apparaître les évolutions et variations sémantiques d'un terme depuis l'ancien français jusqu'à aujourd'hui. Trop de copies se contentent en effet de décrire les sens en langue moderne, et ignorent l'histoire des significations du mot du Moyen Âge à aujourd'hui. De son côté l'étude de morphologie mérite que soient plus clairement distingués ce qui, dans l'évolution d'un paradigme, relève strictement de la phonétique et ce qui relève du fait de système. Enfin, la question de syntaxe reste mal traitée, voire maltraitée, alors que le jury n'attend finalement qu'une seule chose : que les candidates et les candidats soient capables d'analyser la syntaxe d'une phrase de façon méthodique, claire et hiérarchisée. De toute évidence, c'est le résultat d'un manque d'entraînement et d'une approche somme toute timorée de la question de syntaxe dont on n'attend pourtant qu'un traitement très classique, comme on le verra dans le corrigé.

De façon générale, le jury insiste sur le fait que cette étude consacrée au français ancien doit faire l'objet d'une préparation spécifique, et qu'en aucun cas il n'est possible de l'aborder à partir de seules connaissances en français moderne, de surcroît défailtantes. Il apparaît très clairement que les meilleures copies sont celles qui dénotent un travail régulier et méthodique d'acquisition des connaissances en ancien français, ainsi que d'un entraînement qui évite de découvrir les attendus de l'épreuve le jour du concours.

Pour rappel, cette épreuve consiste en 3 questions. 1) La traduction doit rendre compte, dans un français actuel et maîtrisé, de la compréhension de l'extrait d'un point de vue syntaxique, morphologique et lexical. L'étude de vocabulaire est l'occasion de retracer l'histoire sémantique d'un mot en langue (du latin à aujourd'hui) et en discours (étude de l'occurrence du texte). 2) Puis il s'agit, pour la seconde question, de produire une étude historique de la correspondance entre phonie et graphie de quelques mots, débouchant sur une explication de la façon dont le système grapho-phonétique actuel s'est formé. 3) La morphosyntaxe consiste d'abord en une étude de morphologie qui présente les caractéristiques et le système d'occurrences du texte appartenant à une classe verbale, nominale ou adjectivale données, puis elle explique l'évolution, de l'ancien français à aujourd'hui, du paradigme auquel appartiennent ces occurrences. La seconde partie de morphosyntaxe portait cette année sur des « remarques nécessaires » qui consiste essentiellement en une analyse syntaxique classique du segment proposé.

La traduction est notée sur 16 points, le vocabulaire sur 8 points, la question de phonétique et graphie sur 24 points et la morphosyntaxe sur 32 points (chaque sous-question sur 16), pour un total de 80 points. Ce barème n'inclut pas les bonifications que chaque copie est susceptible d'obtenir par ses qualités intrinsèques (qualité de la traduction, acribie et pertinence des analyses, justesse des observations, précision terminologique, etc.) et dont le jury considère qu'elles excèdent les attentes minimales de l'épreuve.

## TRADUCTION ET LEXIQUE

### a. Traduisez les vers 557 (« *Mut s'esteit sovent repentiz* ») à 570 (« *Kar mut en aveit grant mestier* »).

La traduction intra linguale de l'anglo-normand au français moderne exige des candidats deux qualités : précision d'analyse du texte médiéval et maîtrise de l'expression moderne. Pour que ces deux qualités transparaissent, il est important que les candidats aient fourni un travail approfondi sur le texte au programme, qu'ils se le soient appropriés et qu'ils soient capables de forger leur propre traduction, personnelle et distincte, si nécessaire, de la traduction publiée avec l'édition au programme. En conséquence, la traduction proposée *infra* n'est qu'un exemple parmi d'autres de ce qu'il était loisible de rédiger pour les candidats.

Le barème de traduction combine un système dégressif, qui pénalise les erreurs d'interprétation ou d'expression commises, et un ensemble de bonifications visant au contraire à valoriser les trouvailles heureuses ou les analyses plus fines que ce que l'on est en droit d'attendre. Trois types de fautes sont sanctionnés : les plus



bénignes – inexactitude ou faute d'orthographe – font perdre un demi-point sur 16 aux candidats. Les faux sens ou omissions ponctuelles correspondent à une pénalisation d'un point ; enfin les contresens ou les omissions allant jusqu'à un vers font perdre deux points. Le tout est pondéré de telle manière que le maximum de sanctions sur un vers ne dépasse pas deux points.

Le texte à traduire, comme bien d'autres dans les *Lais*, comportait plusieurs passages délicats, ce dont il a été tenu compte dans le barème et dans l'évaluation.

### Proposition de traduction

[550] Au cours de cette période, son seigneur avait envoyé trois messagers le chercher en-dehors de son pays : pour lui, revers et dommages s'accumulaient, il était en mauvais point et affaibli ; [555] il perdait tous ses châteaux l'un après l'autre et sa terre était progressivement dévastée. Il s'était plus d'une fois repenti amèrement du départ d'Éliduc ; il avait reçu un mauvais conseil et il avait eu tort de s'y fier. [561] Les traîtres qui l'avaient accusé, dénigré et qui avaient provoqué leur brouille, il les avait chassés du pays et bannis à tout jamais. [565] Pressé par une terrible nécessité, il le convoquait urgemment et l'implorait, au nom de l'accord scellé lorsqu'il avait reçu son hommage, de venir l'aider, car il en avait terriblement besoin.

### Commentaires

– Au v. 550, le mot *terme* a un sens temporel. Par image, à partir d'un sens spatial, il signifie « instant, moment » et marque la simultanéité. Le jury s'est toutefois montré tolérant sur sa traduction dans la mesure où les candidats ne disposaient pas du passage qui précède immédiatement, décrivant les succès d'Éliduc auprès de son second seigneur. Ont donc été acceptées toutes les traductions qui donnaient à *terme* un sens temporel, du moment qu'elles faisaient sens.

– Aux v. 551-552, deux analyses peuvent être proposées quant à la construction de la phrase. Soit le verbe *ot envoié* introduit ce que la grammaire traditionnelle appelle une « proposition infinitive » ; le support agentif de l'infinitif *quere* est alors *treis messages* ; et le pronom personnel régi par cet infinitif, *l'*, subit l'attraction du verbe principal de la proposition et figure donc devant *ot*. Soit on voit dans l'infinitif un complément de progrédience construit directement : « il avait envoyé trois messagers hors du pays (pour) le chercher ». La distinction entre ces deux analyses est sans grande incidence sur la traduction ; mais ni l'une ni l'autre n'invite à adopter ici la traduction figurant dans l'édition au programme, qui s'éloigne considérablement du texte (« son suzerain l'avait envoyé chercher ; trois messagers avaient quitté ses terres »). Ont donc été bonifiées les copies qui forgeaient leur propre interprétation, surtout si elle était plus fidèle à la lettre des *Lais*.

– Au v. 555, on rencontre *alot perdant*, périphrase verbale à valeur aspectuelle. Une simple traduction par l'imparfait (« il perdait ») a été acceptée, mais les formules permettant de mieux exprimer la valeur durative de la construction ont été valorisées.

– Ont été valorisées aussi les traductions plus précises du v. 556 que celle qui figure dans l'édition au programme (« la ruine menaçait tout son royaume »). De fait *guastant*, forme nominale du verbe, affiche ici sa neutralité diathétique (elle a une forme active, mais un sens passif), soit, littéralement, « toute sa terre était dévastée » ; si l'on veut rendre en outre l'aspect duratif et progressif de la périphrase, on aboutit par exemple à : « et sa terre était sans cesse dévastée ».

– Au v. 561, le pronom atone *l'* désigne Éliduc ; *empeirier* signifie « dénigrer » et *medler* « brouiller », ici en construction intransitive (il faut sous-entendre « avec lui »). La traduction figurant dans l'édition au programme est libre (« avaient sali sa réputation ») ; les traductions restant plus près des *Lais* sans poser de problème d'expression ont été bonifiées.

– Ont été bonifiées aussi les traductions qui, aux v. 565-566, parvenaient à rendre le triplet *mandot, sumuneit e conjurot* de manière convaincante.

### b. Justifiez la traduction de *mestier* (v. 570) et retracez l'histoire de ce mot depuis le latin jusqu'au français moderne.

Le mot retenu, *mestier*, montre, s'il en était besoin, que le jury n'a pas la volonté de déconcerter les candidats, mais au contraire de leur permettre de faire la preuve de leur culture lexicographique. Le niveau moyen des copies a d'ailleurs progressé sensiblement depuis les sessions précédentes et la quantité d'informations fournie par bien des copies leur a permis de gagner des points. Un nombre non négligeable de candidats ont notamment montré qu'ils établissaient le lien souhaité entre la question de traduction et celle de lexicologie en développant leurs commentaires sur le sens contextuel. Les études de l'étymologie ont été plus inégales. Il va de soi que l'on ne pouvait attendre tout le détail d'érudition fourni dans le corrigé figurant *infra* ; reste que les origines du signifiant *mestier* ainsi que l'articulation entre ses sens antiques et ses sens médiévaux méritaient au moins d'être entrevus. Deux autres points méritent une attention particulière de la part des candidats des sessions à venir :

- la dimension diachronique de la question : des précisions de dates sont nécessaires, dans cette épreuve d'histoire de la langue ;
- la nécessité de formaliser la réflexion et d'articuler entre elles les différentes acceptions évoquées pour chaque période.

### Origine

Le mot *mestier* (d'abord *menestier*, puis *mistier* et *mestier*) est le doublet populaire de *ministère*, attesté pour la première fois au début du XIII<sup>e</sup> s. au sens de « charge, fonction que l'on doit remplir ».

*Mestier*, quant à lui, est hérité d'une forme tardive \**misterium*, dont l'origine n'est pas parfaitement claire. Elle est sans doute issue d'un croisement entre le latin classique *ministerium* et le latin chrétien *mysterium*, mots dont les emplois étaient devenus très proches en latin chrétien.

En effet le terme classique *ministerium* fut employé avec diverses acceptions, tant dans l'Antiquité qu'en latin médiéval. Il signifiait originellement, en latin classique, « fonction de serviteur, service, fonction ». Spécialement pris au sens de « service divin » à l'époque classique, il a ensuite désigné, à l'époque chrétienne le « ministère de prêtre », le « sacerdoce » et l'« administration des sacrements ». Du sens classique de « service » ont émergé, à basse époque, deux acceptions :

1) celle d'« usage, utilité, besoin » ;

2) celle de « métier, profession », d'où par spécialisation le sens de « corps de métier ». Enfin, à partir du sens classique de « service de table » est apparu en latin médiéval et par métonymie le sens d'« ustensile, objet de la table, vaisselle » ou de « pièce de mobilier ».

Le latin chrétien \**mysterium* désignait, quant à lui, les « rites » et les « célébrations des saints mystères » ainsi que la « messe ».

### Emplois en français médiéval

1) En accord avec son étymologie, le substantif *mestier* désigne d'abord, et ce dès le IX<sup>e</sup> siècle, le « service divin (spirituel, liturgique et pastoral) », le « service du culte », puis l'« ensemble des pratiques religieuses », la « célébration des cérémonies du culte ».

2) Par généralisation, le nom put prendre, dès le XI<sup>e</sup> siècle, le sens de « fonction, service ». En liaison avec cette acception, le mot apparut à la fin du XII<sup>e</sup> siècle dans l'expression *femme de mestier* (« prostituée »).

3) Par ailleurs, ce nom se spécialise au XIII<sup>e</sup> siècle pour désigner une « occupation manuelle ou technique nécessitant du savoir-faire ». De ce sens dérive, à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, l'acception de « savoir-faire résultant de l'expérience, d'une pratique habituelle ». En moyen français, l'expression *gens de mestier* désignait ainsi les « artisans » ou les « ouvriers ». Par restriction de ce sens, le mot *mestier* put également, au pluriel, désigner les « gens de métier organisés en corporations ».

4) Dans l'ancienne langue, ce substantif eut aussi le sens de « besoin, utilité », d'où les locutions *avoir mestier* (« avoir besoin ») et *il est mestier* (« il faut, il est nécessaire »).

5) Par métonymie, ce nom se spécialise en outre dans le vocabulaire technique pour désigner, dès le début du XIII<sup>e</sup> siècle, une « machine servant à la fabrication des textiles », ou encore un « cadre rigide sur lequel est tendu l'ouvrage d'une dame ».

### Étude de l'emploi en contexte

L'emploi qui est fait de ce nom au v. 570 s'inscrit dans le cadre de la locution *avoir mestier* (voir *supra*, sens n° 4). Le terme y est intensifié par l'emploi de l'adjectif *grant*, lui-même modulé par l'adverbe *mut*. La rime construite entre *aidier* et *mestier* met en valeur le lien très fort qui unit le héros à son seigneur en montrant, non sans insistance, que ce dernier est étroitement dépendant de son vassal. On notera enfin que la locution s'inscrit dans un discours indirect libre qui rapporte les déplorations et les supplications adressées par le seigneur à son vassal. Dans ce cadre, la rime *aidier* : *mestier* module l'expression de la détresse du locuteur, exprimée de plusieurs manières depuis le début d'un passage qui égrène les mésaventures, les regrets et les supplications de ce dernier. Dans ce contexte, *mestier* fait écho à son para synonyme, dont le sens est demeuré plus stable par la suite, à savoir *besuin*, lui aussi modulé par l'adjectif *grant* (v. 565).

### Emplois du XVI<sup>e</sup> siècle au français moderne

1) Le sens le plus courant reste celui d'« activité manuelle ou mécanique nécessitant l'acquisition d'un savoir-faire, d'une pratique », notamment dans les expressions de *gens de métier* (que l'on rencontre encore au XIX<sup>e</sup> siècle) ou *corps de métier*. Par métonymie, le mot *métier* a pu prendre le sens d'« habileté, savoir-faire dans l'exécution manuelle ou intellectuelle acquise par l'expérience ».

Par extension, le nom *métier* a pris le sens, désormais plus courant, d'« occupation, profession utile à la société et donnant des moyens de subsistance à celui qui l'exerce ».

Par glissement vers une connotation péjorative, le nom peut prendre le sens d'« activité dégradante ou malhonnête et réprouvée par la société ». D'où les expressions *métier de voleur* ou, plus courante, *le plus vieux métier du monde* (la « prostitution »).

2) Il continue de désigner, dans la langue classique comme contemporaine, une « machine qui sert à confectionner des tissus » ou bien un « support rigide permettant de maintenir un ouvrage de couture ». D'où, au figuré, l'expression de *mettre (ou avoir) sur le métier*, « entreprendre ou réaliser une œuvre, notamment artistique ».

Ont été bonifiées les copies qui faisaient allusion à un ou plusieurs mots appartenant aux mêmes paradigmes (sémantique ou morphologique) que *mestier*, et ce qu'un développement autonome leur soit consacré ou que la question soit traitée (comme *supra*) au gré de l'analyse étymologique ou de l'étude contextuelle.

De fait le nom *mestier* s'inscrit dans un paradigme morphologique qui inclut, outre son doublet savant *ministère* :

- le substantif apparenté au précédent *menistre-ministre*, emprunt savant au latin *minister* (le « serviteur », le plus souvent celui qui est au service de Dieu) et attesté à partir du XII<sup>e</sup> s. pour désigner, outre le serviteur divin, l'« homme de métier, artisan » et, par spécialisation de cette acception, le « ménestrel » ;
- le substantif *menestrel*, hérité du bas latin *ministeriale* (« chargé d'un service »), dont les acceptions sont exactement superposables à celles de *menistre-ministre*.

Son paradigme sémantique n'est pas moins fourni, puisqu'il inclut :

1) au sens de « nécessité » :

- *besoin*, évoqué *supra* ;
- *besoigne*, attesté depuis les textes les plus anciens, mais qui perdra son sens de « nécessité » à l'époque classique ;
- sans compter au sein de la locution *avoir mestier*, les deux verbes impersonnels *falloir* et *estouvoir* ;

2) au sens moderne de métier : *ministere*, vu *supra*, et *profession*, qui apparaîtra en moyen français et concurrencera alors les deux précédents.

## PHONÉTIQUE ET GRAPHIE

Étudiez des points de vue phonétique et graphique l'origine et l'évolution (jusqu'au français moderne) de *e* dans :

- *grevez* (v. 553) < *gravatus*,
- *sovent* (v. 557) < *subinde*,
- *eü* (v. 559) < \**habutu*.

Le sujet proposé portait sur l'emploi de la lettre *e* dans trois mots empruntés à l'extrait de l'œuvre au programme soumis à l'étude. Il s'agissait, comme le libellé de la question l'indique explicitement, d'envisager cet emploi du double point de vue phonétique et graphique, et ce dans une perspective diachronique.

Le jury attend très simplement des candidats, pour tout sujet de ce type, qu'ils sachent mobiliser leurs connaissances pour proposer à la question posée une réponse organisée selon un plan précis, dans laquelle la clarté est nécessaire. Il faut ainsi soigneusement distinguer ce qui concerne les phonèmes de ce qui concerne les graphèmes en suivant des conventions de notation (crochets droits pour les phonèmes, soulignement pour les graphèmes, ici notés en italique) ; pour ce qui concerne le plan, le jury n'a pas d'attente particulière et tout plan pertinent est le bienvenu, mais il ne convient certainement pas d'étudier chaque mot séparément, sans perspective d'ensemble.

La question de phonétique et graphie ne présente aucune difficulté particulière à qui connaît le système graphique globalement phono-graphique du latin (par exemple, en latin classique, *e* note pour l'essentiel [ĕ] ou [ē]), le système graphique souvent très complexe du français moderne (ainsi, *e* peut s'utiliser, avec ou sans accent, pour noter [ɛ], comme dans *clé* ou *nez*, pour noter [ɛ̃], comme dans *près*, *prêt*, *Noël* ou *bec*, il peut aussi noter *e* caduc comme dans *cheval*, être seulement graphique en français standard comme dans *dire*, il peut encore entrer dans des digrammes ou trigrammes variés, comme *ei* dans *baleine*, *en* dans *prend*, *eu* dans *peu*, *eau* dans *eau*, *ein* dans *plein*, etc. ; inversement, [ɛ̃] peut être noté aussi par *ai* dans *gai*, [ɛ] peut être noté lui aussi par *ai* dans *paix*, etc.), quelques habitudes graphiques médiévales, variables selon les régions et les époques (rappelons toutefois que les candidats sont interrogés sur un texte particulier dont ils doivent assimiler les codes), et qui a acquis des connaissances solides et précises en phonétique historique du français, ce qui

suppose assurément des efforts importants et réguliers, mais ce qui permet surtout un profit réel, à long terme, car il est attendu d'un professeur de lettres modernes qu'il sache expliquer à ses élèves que le français d'aujourd'hui, dans toutes ses dimensions, a une histoire millénaire dont il conserve bien des traces, et à très court terme dans la mesure où le jury est attentif à valoriser généreusement les copies où se manifeste une réflexion réelle appuyée sur des connaissances bien assimilées.

Certains candidats, plus nombreux cette année que lors de la dernière session, ce dont se réjouit le jury, l'ont bien compris et se sont préparés avec sérieux et méthode à cette question. Qu'ils en soient félicités, et que les bons résultats qu'ils ont obtenus encouragent les futurs candidats à aborder cette question avec confiance et détermination.

### Proposition de corrigé

On relève quatre occurrences de e dans les mots d'ancien français proposés, deux voyelles toniques (*grevez*, *sovent*), deux voyelles initiales atones (*grevez*, *eü*) (remarque méthodologique : cette distinction est ici utile car les voyelles ne connaissent pas la même évolution selon leur situation par rapport à l'accent). On constate en outre que la même lettre e correspond à des phonèmes variés ([ɛ] dans *grevez*, [ê] ou [ã] dans *sovent*, [ɛ] dans *grevez* et *eü*). La question posée par le sujet peut alors se formuler doublement ainsi :

1. de quels phonèmes latins, et selon quels mécanismes, sont issus les phonèmes identifiés dans les mots du corpus ?

2. entre l'ancien français et le français moderne, quelles modifications observe-t-on, sur le plan phonétique et sur le plan graphique ?

Le plan adopté ci-dessous est chronologique, parce qu'il permet de mettre clairement en évidence, sur ce sujet précis, ce qui distingue le code graphique médiéval du code graphique moderne (cette remarque méthodologique est destinée à indiquer aux futurs candidats qu'il n'y a pas de plan tout fait pour tout sujet, et qu'un plan chronologique n'est pas forcément ce qui convient le mieux à une autre question ou à un autre corpus).

#### I. À l'époque du texte :

##### 1. e note [ɛ] : *grevez*

[ɛ] est le produit d'un [á] libre en latin ([grawátus]).

Cette voyelle tonique libre latine, qui a conservé le même timbre lors du bouleversement du système vocalique, se diphtongue spontanément en [áɛ] au VI<sup>e</sup> s., et la diphtongue se réduit vers le VII<sup>e</sup> s. à un [ɛ] long, qui se ferme en [é] long vers le XI<sup>e</sup> s.

##### 2. e suivi d'une consonne nasale note [ê] ou [ã] : *sovent*

La voyelle nasale est issue d'un [í] entravé par une consonne nasale.

Lors du bouleversement du système vocalique, au III<sup>e</sup> s., [í] s'ouvre en [ɛ]. Entravée, la voyelle ne se diphtongue pas au VI<sup>e</sup> s.

Sous l'influence de la consonne nasale qui l'entrave, la voyelle se nasalise au début du XI<sup>e</sup> s. en [ê], et cette voyelle nasale s'ouvre à la fin du même siècle en [ã].

Cette ouverture, cependant, est limitée géographiquement ; elle n'a notamment pas lieu à l'Ouest, si bien que, dans le texte, la graphie *sovent* correspond sans doute à la prononciation [suvěnt]. (Cette dernière remarque, que le jury a rencontré avec joie dans quelques copies, ne fait pas partie des attentes des correcteurs, et a été bonifiée).

##### 3. e note [ɛ] : *grevez*, *eü*

Les voyelles initiales atones de *gravatus* et de *\*habutu* ([grawátus] et [(h)abútu], identiques, ont le même produit en AF.

Un [a] initial atone latin reste en général intact (ex. : *habere* > *avoir*), sauf s'il subit l'influence fermante d'une consonne vélaire palatalisée qui le précède (ex. : *cadere* > *cheoir*), ou s'il se retrouve en hiatus devant une voyelle tonique à la suite de l'amuissement d'une consonne intervocalique, et c'est ce qui se produit dans l'évolution de *habutu* : l'amuissement de [b] intervocalique (spirantisation en [β] au I<sup>er</sup> s., vélarisation en [w] puis amuissement au III<sup>e</sup> s.) place [a] en hiatus devant la voyelle tonique ; [a] se ferme et se centralise en [ɛ] vers le VIII<sup>e</sup> s.

Dans l'évolution de *gravatus*, [w] intervocalique ne s'amuit pas mais se renforce en [v] ; [a] initial atone devrait donc rester intact, ce qui n'est pas le cas. Il faut donc supposer « une forme *\*grevare*, modifiée par analogie

avec \**grevis* [ > *grief*], qui a dû exister à côté de *gravare* » (DEAF, G 1351). (Bien sûr, le jury n'attendait pas la proposition d'un autre étymon, mais a valorisé les copies où s'est manifesté de l'étonnement devant cette évolution ; les copies qui ont simplement dit que [a] changeait de timbre n'ont évidemment pas été pénalisées). Tout [e] initial atone, quelle que soit sa quantité en latin classique, est fermé en latin impérial. Ensuite, en position libre, ce qui est le cas ici, [ɛ] s'assourdit en [ɛ̃] au XI<sup>e</sup> s.

## II. De l'époque du texte au FM :

### 1. Maintien du phonème [ɛ̃], modification graphique

De *grevez* à la forme moderne *grevé*, la voyelle tonique n'a pas connu de modification d'aperture : devenue libre, la voyelle n'a pas connu la loi de position. En FM toutefois, un accent aigu signifie qu'il s'agit d'une voyelle fermée.

### 2. De la notation d'un phonème à l'insertion dans un digramme

Dans le cas de *sovent* (FM *souvent*), il s'est produit vers la fin du XVI<sup>e</sup> s. un allègement de nasalité : en syllabe fermée, la voyelle reste nasale tandis que la consonne nasale implosive s'amuit. Alors, *en*, qui notait la séquence [ã̃n], devient un digramme qui note [ã̃]. Plus exactement ici, [ã̃] est noté par le trigramme *ent*.

Le digramme *en* est concurrencé par *an* pour noter le même phonème, la répartition des deux graphies correspondant souvent aux voyelles étymologiques. (Cette dernière remarque a été valorisée dans les copies).

### 3. Évolution de [ɛ̃]

[ɛ̃] est un phonème articulé au centre de la cavité buccale, d'où son nom de *e* central. Vers le XV<sup>e</sup> s., son lieu d'articulation se déplace vers l'avant, et [ɛ̃] devient [œ̃] (entre [œ̃] et [œ̃]).

C'est ce qui s'est produit dans le passage de *grevez* à *grevé*, où le changement phonétique ne s'est pas accompagné d'une modification graphique. Dans ce mot, la voyelle atone s'articule dans tous les cas, après un groupe consonantique conjoint. Dans d'autres mots, elle est caduque, s'articulant ou non (par ex. dans *cheval*, *venir*, etc.).

Dans l'évolution de *eū* à *eu*, [ɛ̃] en hiatus (déjà devenu [œ̃] ?) s'est amui vers le XIV<sup>e</sup> siècle, ce qui a provoqué l'allongement compensatoire, pour plusieurs siècles, de la voyelle subséquente ; c'est peut-être ce qui explique le long maintien de *e* en hiatus dans les graphies, voire son introduction analogique dans des mots qui n'en avaient pas comporté. Dans *eu*, on constate que ce maintien graphique a perduré jusqu'à aujourd'hui.

On observe ainsi, avec une question posée à des agrégatifs dans un cadre précis, comment la langue vit, en notant de profondes modifications entre le code graphique du texte médiéval au programme et le système orthographique du français contemporain, qui emploie des accents pour signifier des apertures (*grevé*), dans lequel des séquences graphiques pourtant identiques ne s'analysent plus de la même façon parce que les prononciations ont changé (*sovent* AF vs *souvent* FM), et qui maintient aussi parfois graphiquement le souvenir nostalgique ou fonctionnel d'états de langue antérieurs (le participe du verbe *avoir* se note *eu* en AF comme en FM, ce sont seulement les éditeurs modernes des textes anciens qui ont, pour le confort de leurs lecteurs, introduit un tréma). Tout amoureux de la langue ne peut qu'être sensible aux analyses ainsi proposées aux futurs professeurs agrégés de lettres modernes.

## MORPHOLOGIE ET SYNTAXE

Comme le montrent les deux propositions de corrigé ci-dessous, les questions de morphologie et de syntaxe posées aux candidates et candidats cette année étaient classiques. Le jury, plus que des savoirs pointus en français médiéval, attendait une connaissance générale solide de l'ancienne langue, et une capacité à structurer et à articuler clairement les réponses formulées. Les copies brouillonnes, sans ligne directrice, aux remarques – au mieux – éparpillées et vagues, ne peuvent prétendre atteindre une note ne serait-ce que médiocre. En revanche une analyse méthodique et rigoureuse des formes nominales et des structures syntaxiques soumises aux candidates et candidats suffisait à donner satisfaction.

Pour cela, il fallait, en morphologie, maîtriser l'un des cours de base de l'ancien français et savoir clairement distinguer radicaux et désinences pour fournir une réponse ordonnée et pertinente. Comme le montre le corrigé, les attendus de l'épreuve permettaient de fournir une réponse complète sans trop de difficulté, à condition de

s'être attelé à un apprentissage régulier durant la période de préparation. L'ancien français n'est pas une épreuve qui s'improvise, mais elle est une épreuve rémunératrice sur laquelle il est bon et utile de miser. Sur le plan des remarques syntaxiques, le jury attendait *a minima* une étude de la nature et de la composition des phrases et des propositions (soit les I. et II. du corrigé). Les autres remarques ont fait l'objet de bonus. On rappellera que, en ancien comme en français moderne, l'analyse syntaxique doit distinguer différents niveaux d'analyse, (phrase, propositions, constituants) et que cette seule organisation de la réponse suffisait à donner une vision claire du passage à étudier. Des savoirs et une méthode fermes ainsi sont les garants d'une analyse bien menée.

**a. Identifiez et déclinez les formes *sires* (v. 551), *chasteus* (v. 555), *traïturs* (v. 561). Vous conduirez l'analyse de l'ancien français jusqu'au français moderne.**

Les trois formes à étudier sont des substantifs masculins à une base (*chastel*) ou à deux bases (*sire* et *traître*). Ces dernières opposent l'emploi d'une base 1 au cas sujet singulier et d'une base 2 aux autres cas. Soit ces trois flexions possibles :

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	<i>sire/sires</i>	<i>seignor/seignur</i>
Cas régime	<i>seignor/seignur</i>	<i>seignors/seignurs</i>

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	<i>traître / traïtres</i>	<i>traïtor/traïtur</i>
Cas régime	<i>traïtor/traïtur</i>	<i>traïtors/traïturs</i>

	Singulier	Pluriel
Cas sujet	<i>chasteus</i>	<i>chastel</i>
Cas régime	<i>chastel</i>	<i>chasteus</i>

Remarque sur les bases : les formes standard *seignor/seigneur* et *traïtor/traïteur* laissent place dans notre texte aux formes anglo-normandes *seignur* et *traïtur*.

Remarques sur les désinences :

- 1) La forme du texte *sires* et la forme *traïtres* comportent une désinence analogique des masculins de la première flexion et alternent avec les formes étymologiques *sire* et *traître*.
- 2) Au contact de la désinence [s], la base en [l] s'est vocalisée en [u] :  
En ancien français standard on attend des formes triptongales *chasteaus* ou *chastiaus* : en [eáj] ou en [iáj]. Dans notre texte nous trouvons la forme à digramme *chasteus* qui témoigne d'un traitement propre à l'anglo-normand : il n'y a pas eu apparition d'élément diphtongal de transition en [a]. L'anglo-normand a donc développé une diphtongue, et non une triptongue, soit [éj] qui a évolué vers [ǣ].
- 3) Au Moyen Âge, la finale [us] est susceptible d'être graphiée -x comme -us, voire -ux, mais aussi -ls, -lx et même -ulx. Soit les formes possibles *chastex*, *chasteus*, *chasteux*, *chastels*, *chastelx*, *chasteulx*.

### Évolution de l'ancien français au français moderne

**Abandon de la flexion** : l'emploi du cas sujet s'érode dès la seconde ½ du XIII<sup>e</sup> siècle et a disparu au XV<sup>e</sup> siècle, le cas régime s'étant imposé peu à peu comme forme unique.

- Les formes *sire* et *seigneur* se maintiennent moyennant des usages sémantiques différenciés.
- La forme *traïtor* disparaît au profit de la base courte *traître* ce qui n'est pas l'évolution attendue, la B1 n'étant pas majoritaire.
- Dans le cas de *chastel*, substantifs à une base mais dont la base sigmatique est altérée, c'est la forme asigmatique *chastel* qui a disparu en tant que nom commun. Toutefois elle a pu être maintenue par archaïsme dans des noms propres, dont des toponymes (par ex. Chastel-Nouvel).
- La forme sigmatique se maintient donc pour le pluriel, ainsi que la forme asigmatique *château* pour le singulier au XVI<sup>e</sup> siècle alors que la base du singulier n'est historiquement pas une base asigmatique (il y a eu alignement des deux bases sur la base altérée).

**Désinences** :

- Dès le XIII<sup>e</sup> siècle [s] final s'amuit, mais est conservé comme morphogramme sous les formes graphiques <s> ou <x>.

- Avec l'abandon de la flexion, le système se simplifie, les désinences n'opposant plus que le nombre singulier (asigmatique) et le nombre pluriel (sigmatique).

**b. Faites toutes les remarques nécessaires sur les vers 550 (« *Dedenz le terme ke ceo fu* ») à 558 (« *Què il de lui esteit partiz* »).**

## Proposition de corrigé

### I. I. Types de phrases

Le passage comporte quatre phrases assertives indépendantes et juxtaposées en parataxe.

#### 1) Phrase (1)

« *Ses sires...tere* » : phrase simple précédée d'un complément circonstanciel (CC) de temps introduit par *dedenz* fonctionnant ici comme préposition (« *Dedenz...fu* »).

Ce complément est extraposé en tête de proposition. Cette extraposition s'explique par le fait que ce complément est adjoind, (c'est-à-dire non intégré au groupe verbal, déplaçable, facultatif et non-pronominalisable). Ce complément intègre une proposition subordonnée relative ayant pour antécédent le nom *terme* (cf. *infra*).

#### 2) Phrase (2)

« *Mut ert...empeiriez* » : phrase simple dont les constituants sont coordonnés en polysyndète.

#### 3) Phrase (3)

« *Tuz...guastant* » : phrase simple.

#### 4) Phrase (4)

« *Mut...partiz* » phrase complexe : principale (« *Mut...repentiz* ») suivie d'une subordonnée complétive conjonctive (« *Què...partiz* », cf. *infra*).

### I. II. Syntaxe propositionnelle

#### 1) Subordonnées

- *Que il de lui esteit partiz* : proposition subordonnée complétive conjonctive, COD de *s'esteit repentiz*, introduite par la conjonction *que*. On notera que l'expansion complément de *se repentir* est de nature nominale, le verbe a une construction indirecte (*se repentir de*) alors que lorsqu'elle est de nature propositionnelle le verbe a une construction directe (*se repentir que*). Son statut d'équivalent nominal se vérifie par son caractère pronominalisable (≈ « il s'en était repenti »). Le mode indicatif est appelé par le verbe principal porteur d'un signifié marquant une forte adhésion du sujet de l'énonciation à l'égard de son énoncé, adhésion traduite par l'indicatif mode de l'actuel.
- *Ke ceo fu* : proposition subordonnée relative adjective déterminative (ou restrictive), ouverte par le pronom objet *ke*, complément circonstanciel de temps de *fu* (au sens de « avoir lieu ») et dont l'antécédent est le syntagme nominal (SN) « le terme ». La relative constitue une expansion de l'antécédent nominal, à valeur d'adjectif épithète liée. L'indicatif, mode de l'actuel, est appelé par le fait que la relative adjective affirme ici une caractérisation effective de l'antécédent.

#### 2) Ordre des constituants

- En proposition principale ou autonome

Dans deux cas l'objet ou le prédicat suivent le verbe :

La phrase (1) suit l'ordre que l'on observe majoritairement dans les propositions autonomes ou principales en modalité assertive, soit l'ordre Sujet + Verbe + Objet :

- poste 1 : sujet (*ses sires*)
- poste 2 : syntagme verbal (SV) (*l'ot enveié quere* où le pronom *l(e)* est atone et l'infinitif intégré au SV).

- poste 3 : COD (*treis messages*) + CC de lieu (*fors de la tere*).

Dans la phrase (2) : l'omission du sujet (qui est coréférentiel à celui du verbe précédent) permet à l'adverbe de phrase *mut* d'occuper la place 1, le verbe la place 2 (*ert*), le prédicat la place 3 (attributs du sujet coordonnés : *grevez* etc.).

Dans un cas l'objet précède le verbe :

Dans la phrase (3) on observe l'ordre Objet + Verbe, par topicalisation du COD *tuz ses chasteus*.

NB : dans cette phrase la périphrase verbale comporte un noyau conjugué unique (*alot*) mais deux formes adjointes (*perdant* et *guastant*) coordonnées par *et*. Mais il faut faire observer que l'agent des deux formes en -ant n'est pas le même. On peut considérer que le membre de phrase coordonné est :

- soit une proposition coordonnée elliptique de son verbe conjugué (celui-ci étant mis en facteur commun dans la première proposition : *alot*). Dans ce cas il y a aussi topicalisation du COD.
- soit un dédoublement du syntagme verbal dans une phrase à noyau unique.

Dans le dernier cas, la phrase ne comporte ni sujet exprimé ni objet :

Elle n'est formée que d'un verbe transitif employé sans complément, et propose un adverbe de phrase en place 1 (*mut*), puis le SV (*s'esteit repentiz*)

- **En proposition subordonnée.**

Dans la relative : le pronom relatif étant tonique et prédicatif en ancien français, on observe dans cette proposition l'ordre Objet + Sujet + Verbe (*ke + ceo + fu*).

Dans la complétive : contrairement au pronom relatif, la conjonction de subordination est atone et non-prédicative. Dans notre exemple elle est extraposée, et la subordonnée suit l'ordre Sujet + Objet + Verbe (*il + de lui + esteit partiz*). On peut émettre l'hypothèse que le verbe est en position 3 pour des raisons prosodiques (mot à la rime).

### III. Analyse logique

- *Dedens le terme que ceo fu* :
  - Nature et fonction : syntagme nominal ; complément circonstanciel de temps non essentiel apposé.
  - Composition : préposition + déterminant + relative adjectivale en fonction d'épithète liée.
- *Ke* :
  - Nature et fonction : pronom relatif régime complément circonstanciel de lieu de *fu*.
- *Ceo*
  - Nature et fonction : pronom démonstratif neutre sujet singulier ; sujet de *fu*.
- *Fu*
  - Nature et fonction : verbe *estre* conjugué à la P3 du passé simple ; noyau de la subordonnée.
- *Ses sires*
  - Nature et fonction : syntagme nominal ; sujet du verbe *ot enveié*.
  - Composition : déterminant possessif + substantif.
- *L'ot enveié quere*
  - Nature et fonction : syntagme verbal ; noyau de la proposition rectrice.
  - Composition : *l'* = pronom atone proclitique COD de l'infinitif *quere* ; *ot enveié* : noyau verbal, P3 d'*enveier* au passé antérieur (auxiliaire de temps *avoir* au passé simple + participe passé) + *quere* : infinitif complément de progrédience d'*enveier*.
- *Treis messages*
  - Nature et fonction : syntagme nominal ; COD du verbe *ot enveié* et agent de *quere*.
  - Composition : déterminant cardinal + substantif.
- *Fors de la tere*
  - Nature et fonction : syntagme nominal : complément circonstanciel de lieu non essentiel du verbe *ot enveié*.
  - Composition : locution prépositionnelle *fors de* + déterminant défini + substantif.
- *Mut*
  - Nature et fonction : adverbe de phrase intensif ; modificateur de l'énoncé.
- *Ert*
  - Nature et fonction : verbe attributif *estre* P3 imparfait de l'indicatif ; noyau de la proposition indépendante.



- *grevez e damagiez e encumbrez e empeiriez*
  - Nature et fonction : participes passés adjectivés ; attributs du sujet non exprimé.
  - Composition : en coordination polysyndétique (conjonction e).
- *Tuz ses chasteus*
  - Nature et fonction : syntagme nominal ; COD du gérondif *perdant*.
  - Composition : adjectif indéfini employé comme prédeterminant *tuz* + déterminant possessif *ses* + substantif *chasteus*
- *Alot perdant... guastant*
  - Nature et fonction : périphrase verbale aspectuelle ; noyau verbal de la proposition indépendante.
  - Composition : verbe conjugué *aler* P3 imparfait de l'indicatif + gérondif + gérondif détaché.
- *Et tute sa tere*
  - Nature et fonction : syntagme nominal ; COD du gérondif *guastant*.
  - Composition : adjectif indéfini employé comme prédeterminant *tute* + déterminant possessif *sa* + substantif *tere*.
- *Mut*
  - Nature et fonction : adverbe de phrase intensif ; modificateur de l'énoncé.
- *S'esteit sovent repentiz*
  - Nature et fonction : syntagme verbal ; noyau de la proposition rectrice.
  - Composition : pronom réfléchi atone proclitique *s'* + verbe *se repentir* P3 plus-que-parfait de l'indicatif (auxiliaire de temps *estre* à l'imparfait de l'indicatif + participe passé) : *esteit...repentiz* + adverbe de mot à valeur aspectuelle itérative incident au verbe : *sovent*.
- *Que*
  - Nature et fonction : conjonction de subordination ; démarcateur de la proposition rectrice et de la subordonnée, et enchâssement de la subordonnée.
- *Il*
  - Nature et fonction : pronom personnel masculin P3 ; sujet du verbe *esteit partiz*.
- *De lui*
  - Nature et fonction : syntagme pronominal ; COI de *esteit partiz*.
  - Composition : préposition *de* + pronom personnel P3 masculin régime indirect et tonique.
- *Esteit partiz*
  - Nature et fonction : verbe *partir* P3 plus-que-parfait de l'indicatif ; noyau de la proposition subordonnée.
  - Composition : verbe *estra* auxiliaire de temps conjugué à l'imparfait de l'indicatif + participe passé.

#### **IV. Exemples d'autres observations morphosyntaxiques possibles**

##### **1) Pronoms personnels**

###### **Pronom personnel sujet :**

Très majoritairement le pronom personnel sujet est omis en ancien français lorsque le sujet d'un verbe est coréférent au verbe précédent. C'est le cas de *ert grevez*, *alot perdant* et *s'esteit repentiz* : leur sujet est coréférent à celui de *ot enveié* dont le sujet est exprimé (*ses sires*).

Lorsque la référence du sujet change, le pronom personnel réapparaît, moyennant un nouvel appariement référentiel : *il esteit parti* (*il* renvoyant à Eliduc).

###### **Pronom personnel régime atone:**

*l'ot* : pronom masculin P3, COD de *quere*, *le* est non prédicatif et conjoint au verbe en tant que proclitique. Il est ainsi intégré au syntagme verbal.

*s'esteit* : pronom réfléchi entrant dans la construction de *se repentir*, *se* est non prédicatif et conjoint au verbe en tant que proclitique. Il est ainsi intégré au syntagme verbal. Le pronom réfléchi est toujours coréférent au sujet du verbe.

###### **Pronom personnel régime tonique :**

*de lui* : pronom masculin P3, COI de *esteit partiz*, *lui* est nécessairement prédicatif étant régi par une préposition (*de*). Il est donc autonome et mobile, forme un syntagme, ici antéposé au verbe qu'il complète.

## 2) Usage de l'article défini

L'article défini, actualisateur du nom, est en ancien français un marqueur portant une image spécifique du nom (et non générique). Il renvoie à un objet possédant une détermination référentielle qui en spécifie l'extension sémantique.

- *le terme* : ici, cette détermination est annoncée par *le*, qui fonctionne comme un endophrase cataphorique, et portée par la relative dont *terme* est l'antécédent.
- *la terre* : ici l'article défini fonctionne comme un exophrase. C'est un article dit « de notoriété restreinte » renvoyant contextuellement au domaine possédé par le « sire » (seigneur).

## 3) Périphrase verbale en -ant

On relève la périphrase verbale, ou PV, formée du verbe *aler* conjugué et suivie de deux gérondifs coordonnés (*alot perdant et guastant*).

Dans cette PV, le verbe conjugué est subduit : il a perdu son contenu notionnel indiquant un mouvement et fournit à la périphrase sa valeur aspectuelle durative.

Le gérondif fournit quant à lui le contenu notionnel du procès verbal de la périphrase, qui est ainsi saisi sous l'aspect de sa durée interne.

## ÉPREUVES ÉCRITES : grammaire

### Partie étude grammaticale d'un texte postérieur à 1500

Rapport présenté par :

- Karine Abiven, Maître de conférences, Université Paris-Sorbonne ;
- Pauline Bruley, Maître de conférences, Université d'Angers ;
- Jean-Marie Fournier, Professeur des Universités, Université Sorbonne-Nouvelle ;
- Philippe Jousset, Professeur des Universités, Université d'Aix-Marseille ;
- Cécile Lignereux, Maître de conférences, Université Grenoble-Alpes ;
- Philippe Monneret, Professeur des Universités, Université Paris-Sorbonne ;
- Véronique Montagne, Maître de conférences, Université de Nice-Sophia Antipolis ;
- Florence Pellegrini, Maître de conférences, Université de Bordeaux Montaigne ;
- Mathilde Vallespir, Maître de conférences, Université Paris-Sorbonne ;
- Marie-Albane Watine, Maître de conférences, Université Nice Sophia Antipolis.

Coordination de la commission : Pauline Bruley.

### Sujet

Petite Épître au Roi

En m'ébattant je fais rondeaux en rime,  
Et en rimant bien souvent je m'enrime :  
Bref, c'est pitié d'entre nous rimailleurs,  
Car vous trouvez assez de rime ailleurs,  
Et quand vous plaît, mieux que moi, rimassez.  
Des biens avez, et de la rime assez.  
Mais moi, à tout ma rime, et ma rimaille,  
Je ne soutiens (dont je suis marri) maille.  
Or ce me dit (un jour) quelque rimart :  
« Viens çà, Marot, trouves-tu en rime art  
Qui serve aux gens, toi qui as rimassé ?  
— Oui vraiment (réponds-je) Henri Macé.  
Car, vois-tu bien, la personne rimante,  
Qui au jardin de son sens la rime ente,  
Si elle n'a des biens en rimoyant,  
Elle prendra plaisir en rime oyant :  
Et m'est avis, que si je ne rimois,  
Mon pauvre corps ne serait nourri mois,  
Ne demi-jour. Car la moindre rimette,  
C'est le plaisir, où faut que mon ris mette. »  
Si vous supplie, qu'à ce jeune rimeur  
Fassiez avoir un jour par sa rime heur.  
Afin qu'on die, en prose, ou en rimant,  
« Ce rimailleur, qui s'allait enrimant,  
Tant rimassa, rima, et rimonna,  
Qu'il a connu, quel bien par rime on a.

Clément Marot, *L'Adolescence clémentine*, Épîtres, VII, éd. François Roudaut, Paris, Le Livre de poche, 2005, revu en 2018, p. 199-200.

## Questions

### 1. Lexicologie (4 points)

Étudiez, d'un point de vue morphologique et sémantique, les affixes dérivationnels dans les mots suivants : « enrime » (v. 2), « rimailleurs » (v. 3), « rimassez » (v. 5), « rimart » (v. 9) et « rimette » (v. 19).

### 2. Grammaire (8 points)

Étudiez les modes non personnels, du v. 7 jusqu'à la fin du texte.

### 3. Stylistique (8 points)

Vous étudierez la mise en œuvre stylistique des discours rapportés.

## 1. LEXICOLOGIE

Étudiez, d'un point de vue morphologique et sémantique, les affixes dérivationnels dans les mots suivants : « enrime » (v. 2), « rimailleurs » (v. 3), « rimassez » (v. 5), « rimart » (v. 9) et « rimette » (v. 19).

Les occurrences proposées présentaient une famille dérivationnelle sur le nom base rime.

Rappelons qu'on attend de candidats au concours de l'agrégation qu'ils maîtrisent les notions indispensables en morphologie et sémantique lexicales – dont la dérivation fait à l'évidence partie. La question n'avait donc pas de quoi surprendre ; elle a permis de faire le départ entre les candidats qui, ayant préparé l'épreuve, pouvaient définir la notion de dérivation et étudier les affixes, et ceux qui, à défaut de cette préparation, n'ont pu mobiliser dans leur copie que des catégories minimales (comme le suffixe, le préfixe, ou la notion de « péjoratif »).

Chaque affixe devait être étudié du point de vue morphologique (l'affixe crée-t-il des noms ? des verbes ? sur quelle base ?) et sémantique (quelles sont ses nuances de sens ?). Pour répondre à de telles questions, il est indispensable de convoquer d'autres lexies présentant le même type de formation ou de sens. Cette mise en évidence de l'inscription de telle lexie dans le système lexical du français fait partie des réflexes attendus de l'analyse lexicologique, qui demande peu de travail en amont, mais que les candidats n'ont pas assez l'habitude de mettre en œuvre.

Une bonne préparation permettait aussi aux bons candidats de mettre en évidence les deux suffixes de « rimailleurs » (« aille » et « eur »), quand les copies plus faibles faisaient état d'un suffixe unique « ailleurs » – certains allant jusqu'à l'associer à l'adverbe « ailleurs » ... On pouvait attendre de candidats travaillant sur ces lexies qu'ils convoquent naturellement la notion de néologisme – et le jury a été surpris d'en remarquer l'absence fréquente dans les copies.

Rappelons enfin qu'une question de synthèse appelle une introduction définitoire et un plan – le plus simple ici était de différencier l'unique préfixe et les suffixes, le déséquilibre du plan ne présentant pas de problème pour cette question.

En introduction, on attendait donc une définition de la dérivation (création d'un nouveau lexème par l'ajout d'un affixe entraînant un changement de nature sémantique). Il fallait également définir l'affixe, morphème lié qui s'adjoint à une base, et dont il existe deux types :

- les affixes grammaticaux (ou affixes flexionnels) : ils produisent une autre forme d'une même unité lexicale ; ils donnent des indications grammaticales de temps, mode, personne, genre, nombre et fonctionnent en série régulière ;

- les affixes dérivationnels, seuls concernés par la question posée : porteurs d'une information sémantique, ils permettent de créer une autre unité lexicale.

Les affixes dérivationnels se subdivisent eux-mêmes en deux catégories, les préfixes (placés avant le radical), et les suffixes (placés après), qui commanderont les deux parties du plan. Le suffixe est le plus souvent trans-catégoriel (i.e. il modifie la catégorie grammaticale du mot dérivé par rapport à la base), contrairement au préfixe.

### 1. Les préfixes

- En- dans enrime

Morphologie : préfixe intervenant dans la formation de faux parasynthétiques verbaux sur base nominale (encager) et adjectivale (enlaidir).

Sémantique : sur une base nominale, le préfixe indique généralement un mouvement vers l'intérieur (encaisser, emprisonner) ; sur une base adjectivale, il prend un sens d'entrée dans un état (enrichir).

Ici : enrimer est un néologisme. Le sens est sans doute inchoatif : commencer à/entreprendre de faire des rimes. S'ajoute un jeu paronymique enrimer / enrimer.

## 2. Les suffixes

Rimailleur en comporte deux, selon la dérivation progressive rime > rimaille (présent aussi sous cette forme, v. 7) > rimailleur.

- -aille

Morphologie : Suffixe formateur de noms féminins sur base le plus souvent substantivale (ferraille, rocaille, muraille), parfois verbale (surtout pour les noms d'événements au pluriel : retrouvailles, fiançailles).

Sémantique : le sens peut être collectif : rocaille : ensemble de pierres, muraille : étendue de mur... Il forme parfois un nom d'action (fiançailles), et peut prendre une valeur péjorative (bleusaille, boustifaille).

Rimaille est un néologisme marotique, largement repris. Le sens peut être simplement collectif (rimaille = « ensemble de rimes »), mais plus vraisemblablement péjoratif (« rimes de piètre qualité »).

Par conversion (et non dérivation, puisqu'on n'ajoute pas un suffixe, mais une désinence), rimaille devient rimailleur, base de rimailleur.

- -eur

Suffixe créateur de noms et d'adjectifs sur base verbale. À ne pas confondre avec son homonyme créateur de noms abstraits sur base adjectivale (blancheur).

Rimailleur est probablement formé sur le verbe rimailleur, produit par conversion sur le nom rimaille. Les rimailleurs sont ceux qui rimailent : les (mauvais) poètes. Il forme des noms d'agent inanimés animés (acteur) ou inanimés (aspirateur).

On pouvait introduire ici une remarque sur la question très actuelle de la morphologie au féminin (professeure, actrice...).

- -asse(r) dans rimassez

Morphologie : suffixe créateur de noms ou d'adjectifs, mais aussi de verbes (ass-est alors suivi du suffixe flexionnel -er), sur base nominale (cuirasse) ou verbale (dégueulasse, rêvasser et traîasser formés d'ailleurs tous deux au tournant des XVe et XVIe siècles). Ici la base peut être nominale ou verbale, selon le parcours dérivationnel dont on fait l'hypothèse. C'est un allomorphe de -ace qui a les mêmes sens (populace, menace).

On peut imaginer que rimasser est une conversion du nom « rimasse », ou penser que rimasser (dont la forme rimachier est aussi attestée) est formé sur rimer, avec ce suffixe dépréciatif et fréquentatif (comme traîasser sur traîner).

Sémantique : faire de mauvaises rimes. Le TLF indique rimasser, avec cette signification, comme synonyme de rimailleur. La valeur volontiers péjorative du suffixe (filasse, dégueulasse, blondasse – mais pas toujours : crevasse, cuirasse...) est ici douteuse : le fait que ce soit le roi qui rimasse, mieux que Marot, peut faire hésiter ; il reste difficile cependant de ne pas y voir quelque (auto)dérision, conforme avec le ton général d'auto-dépréciation du poème, comme marque d'humilité et de déférence.

- -art dans rimart

Morphologie : suffixe rare, allomorphe de -ard. Formateur de noms ou d'adjectifs sur base verbale (débrouillard), adjectivale (vieillard) ou nominale (campagnard).

Sémantique : le dérivé entretient des relations variables avec la base : agent (pleurnichard, fêtard), habitant (banlieusard, montagnard), utilisateur (binoclard)... Le sens est le plus souvent péjoratif, mais pas toujours (billard, canard).

Ici, le sens de « personne qui fait une rime / un vers », ne porte pas de connotation péjorative.

- -ette dans rimette

Morphologie : Suffixe formateur de noms ou d'adjectifs sur base nominale (maisonnette), adjectivale (jeunette) ou plus rarement verbale (sonnette), de sens diminutif (avec variante péjorative ou hypocoristique).

Sémantique : la rimette est une petite rime ou, plus exactement, un petit vers, sens renforcé par l'adjectivation (moindre). Il s'agit encore d'un néologisme, et le terme participe de la tonalité humble de l'ensemble, en ce qu'une petite rime est une rime de peu de valeur.

Une rapide conclusion, facultative, pouvait noter combien la fantaisie dérivationnelle constitue l'une des ressources de l'art de la variation lexicale cher aux Grands Rhétoriciens.

## 2. GRAMMAIRE

### Étudiez les modes non personnels, du v. 7 jusqu'à la fin du texte.

Cette année de nouveau, la question de grammaire invitait les candidats à présenter un développement organisé sur une notion de morphosyntaxe (rappelons que deux types de sujets de grammaire sont possibles : question de synthèse ou bien remarques utiles et nécessaires sur un segment du texte). Le corpus à étudier comporte en général entre dix et vingt formes à étudier, dans un développement organisé, après avoir défini et expliqué la notion. Ces éléments de cadrage notionnel et théorique fondamentaux sont essentiels et peuvent se répartir entre l'introduction et la description des occurrences (organisation épousée par la répartition de la notation). L'analyse de chacune des occurrences (ou d'un regroupement d'occurrences présentant des traits communs) entre dans une répartition soignée des points dévolus à cette question de grammaire. Mais le jury choisit, de plus, de valoriser les réflexes de recours aux tests et manipulations syntaxiques, les analyses fines, les remarques judicieuses (d'ordre grammatical) sur des cas plus intéressants ou parfois délicats fournis par le corpus. Et cette année, particulièrement, on a bonifié toute prise en compte de la dimension historique du texte de Marot et toute connaissance à cet égard (par exemple, sur la morphologie du participe présent et de l'adjectif verbal, ou encore sur la montée du clitique, ou sur les périphrases verbales bien représentées dans cet état de langue).

#### Introduction

La catégorie de mode non personnel (ou des modes impersonnels) désigne des modes qui ne marquent pas la catégorie de la personne.

En extension, cette catégorie de modes recouvre l'infinitif, participe (dit « présent » et « passé »), et gérondif. Ce dernier est parfois envisagé comme mode à part entière, parfois intégré au participe, dans la mesure essentiellement où il recourt à la morphologie de ce dernier.

Cette absence de marquage de la personne s'accompagne d'une absence de marquage temporel. Cependant, ces trois modes partagent la capacité à opérer une distinction aspectuelle, disposant chacun d'une forme simple et d'une forme composée.

Remarque : Temps et personne constituent la spécificité des modes verbaux au sein de l'ensemble plus vaste de la modalité. Et dans cette dernière perspective, l'infinitif, le participe et le gérondif ne marquent pas non plus la modalité. Tout développement discutant la pertinence de la catégorie traditionnellement mise en œuvre du mode (spécifiquement pour ces formes non personnelles du verbe, et étant données leurs propriétés grammaticales) pouvait donc être accepté, voire valorisé.

L'aptitude de ces modes à évoquer le procès virtuellement leur confère des propriétés communes avec des classes grammaticales comme le nom, l'adjectif et l'adverbe. Ainsi, d'un point de vue syntaxique et sur des bases distributionnelles surtout, l'infinitif a des propriétés qui le rapprochent du substantif, le participe de l'adjectif, et le gérondif de l'adverbe. Ce sont donc des modes dits « mixtes ». Leurs emplois peuvent ainsi embrasser ceux d'un verbe pivot et s'étendre aux fonctions des termes de phrase évoqués (nom pour l'infinitif, adjectif pour le participe ou adverbe pour le gérondif), l'aboutissement de ce processus donnant lieu à la conversion, illustrée dans le corpus par le substantif plaisir.

C'est en vertu de ces partages de propriétés, d'une part entre eux en tant que modes, d'autre part avec d'autres classes comme modes mixtes, que l'on pouvait déterminer les valeurs des formes présentes dans l'extrait.

NB 1 : Le rapport de la session 2016 de l'agrégation ordinaire de lettres modernes notait la pertinence d'une présentation explicitement guillaumienne des modes comme des chronothèses, interceptions de l'image-temps formée au cours du développement de la chronogénèse .

NB 2 : Ce rapport de 2016 faisait deux mises au point qui demeurent utiles : (1) quelle que soit l'analyse que l'on retenait du gérondif (variante combinatoire du participe présent, mode à part entière, ou encore variante combinatoire de l'infinitif qui se construit avec les prépositions autres que en), il convenait d'employer le terme de gérondif pour décrire les groupes prépositionnels en -ant. (2) l'appellation régulière de forme composée du participe passé désigne en fait la forme composée du participe présent (rappelons que l'opposition « passé » / « présent » mobilisée pour décrire ces formes n'est pas d'ordre temporel).

Corpus :

v. 8 « marri » (dans « suis marri »)

v. 11 : « (as) rimassé »

v. 15 en rimoyant

v. 16 en rime oyant

v. 18 « (serait) nourri »

v. 22 : « (fassiez) avoir »

v. 23 : « en rimant »

v. 24 : « (s'allait) enrimant »

v. 26 : « (a) connu ».

cas-limites :

v. 13 : rimante

v. 16/20 : plaisir.

Il ne convient pas d'inclure un relevé des occurrences dans l'introduction. En revanche, chacune des occurrences présentes dans l'extrait de Marot devait intégrer un classement raisonné et appeler une description à la fois concise et précise au sein d'un exposé organisé.

## 1. Propriétés verbales

### 1.1. Propriétés morphosyntaxiques et sémantiques :

#### a. La question du support actantiel :

- Si les verbes à un mode non personnel ne marquent pas la personne grammaticale, ils ont un support, en tant qu'ils expriment un procès.

« Le verbe courir, à toutes ses formes, implique un coureur, virtuel ou actualisé. Si l'on transcende cette vision synthétisante et si l'on imagine le comportement en soi, indépendamment de tout coureur, c'est le substantif course que l'on forme. Un comportement doit conserver sa référence à un être pour garder son caractère temporel d'événement . »

Ce support actant, agent appelé aussi contrôleur, échappe aux contraintes morphosyntaxiques qui sont celles de l'interdépendance entre le sujet et le verbe. Il peut être explicite ou implicite.

- « la personne rimante » associe le nom support à son participe présent épithète, qui reçoit ses marques de genre et son nombre : il est encore variable en nombre au XVI<sup>e</sup> siècle.

- les gérondifs « en rimoyant », « en oyant » et « en rimant » ont pour support les sujets des verbes à l'indicatif des propositions où ils remplissent une fonction adverbiale (incidente à un support verbal), conformément à l'usage actuel.

- Il en va de même pour les formes qui intègrent des périphrases verbales : « ce jeune rimeur » est le support de l'infinitif « avoir (heur) » (« qu'à ce jeune rimeur fassiez avoir un jour par sa rime heur ») dans l'expression d'une diathèse factitive qui ajoute au prime actant d'avoir un autre actant pour faire, le support de l'infinitif prenant les traits d'un actant bénéficiaire. On peut la paraphraser ainsi : « faites que ce jeune rimeur ait par sa rime heur ».

« allait enrimant » a pour agent le référent du pronom clitique « s' » qui syntaxiquement complète enrimant, bien qu'il soit antéposé à l'ensemble de la périphrase (remontée du clitique s'expliquant par la coalescence entre le semi-auxiliaire aller et le participe, contrairement à ce qui a cours en FM, où le pronom se rapproche du procès dont il dépend). La construction pronominale exprime dans le pronom réfléchi se un même actant, à l'origine et au terme du procès de s'enrimer. La périphrase exprime donc aussi un processus de transformation du sujet.

- La voix passive exprime la diathèse passive : « mon pauvre corps » est le support de « ne serait nourri mois / Ne demi-jour » offrant ici une lecture processive.

b. Les verbes aux modes non personnels peuvent être noyaux de groupes verbaux : conformément aux capacités de construction impliquées par leur sens, ils régissent des compléments, comme au v. 16 : « en rime oyant » (un COD), de même pour « s'allait enrimant » (COD). Plus anciennement comme au v. 22 « Fassiez avoir un jour par sa rime heur » (locution verbale).

Ce type d'emplois est cependant conditionné par l'autonomie relative laissée au verbe lorsqu'il intègre une périphrase verbale : dans la formation des temps composés, le participe est coalescent et l'on peut décrire l'association entre l'auxiliaire et la désinence du participe comme un morphème discontinu. Ce n'est pas le participe qui complète un complément, mais la forme verbale composée tout entière.

c. Le verbe à l'infinitif, au participe ou au gérondif peut recevoir les marques de la négation syntaxique propre au verbe.

## 1.2. Propriétés morphologiques et sémantiques

a. L'expression de l'aspect est une propriété fondamentale du verbe, relevant de la « tension » propre au signifié verbal. Elle caractérise doublement les verbes aux modes non personnels.

1. L'opposition morphologique entre forme simple et forme composée, systématique pour tous les modes verbaux, définit une opposition aspectuelle entre accompli et inaccompli (ou, respectivement, extensif et tensif pour Guillaume) : on opposera donc les formes simples de l'infinitif, participe et gérondif, inaccomplies ou tensives, à leurs formes composées, accomplies ou extensives. Cette opposition faisait partie des distinctions de base attendues par le jury.

2. D'autre part, sur le plan du déroulement du procès, participe présent et gérondif s'opposent à l'infinitif, les premiers présentant un procès en cours (participe présent, gérondif) quand dans le dernier, il est vu comme un tout.

Cette teneur aspectuelle (opposition tensif / extensif, et global / sécant) a des implications sur l'expression temporelle : participe et gérondif peuvent fournir une situation chronologique relative.

- Le participe présent « entame la potentialité du procès, qui, de ce fait, s'adosse généralement à un nom ».

- L'aspect non accompli et sécant du gérondif le rend apte à exprimer la concomitance. Rattaché pour le support du procès qu'il dénote au « sujet du verbe auquel il est incident », et en fonction adverbiale, le gérondif permet de représenter des procès « annexes ». Outre la valeur sémantique des compléments circonstanciels qu'ils constituent, les gérondifs marquent ainsi la simultanéité avec le procès décrit par le verbe pivot de la proposition où ils se trouvent.

b. La voix exprime morphologiquement la diathèse dans la construction passive des verbes, associant l'auxiliaire être et le participe passé.

Quel que soit leur emploi (en fonction de verbe pivot ou de constituant hybride, nominal, adjectival ou adverbial), ces formes verbales conservent ces propriétés. Tel n'est plus le cas quand intervient une décatégorisation.

## 1.3. La conversion

Plaisir est l'ancien infinitif de plaire, lexicalisé, et témoin d'un mouvement massif de substantivations d'infinitifs encore pourvus du sens « d'action en train de se faire » : possibilité qui « se sclérose » ensuite, les infinitifs devenant pour certains « de vrais substantifs ».

## 2. Emplois des modes non personnels

### 2.1. Emplois verbaux



Un verbe à l'infinitif peut être centre de proposition (infinitifs délibératifs, de narration) ; le participe et l'infinitif employés seuls, en lien avec un support propre, peuvent aussi être considérés comme pivots de propositions subordonnées, cas non représentés ici. Mais les infinitifs et les participes fonctionnent aussi comme des coverbes, dans des structures qui peuvent constituer des périphrases. Enfin, ils peuvent construire la forme composée du verbe.

#### a. L'infinitif et le gérondif en périphrase verbale

- Combinés avec des semi-auxiliaires, ces verbes expriment des procès selon différentes perspectives : temporelle, aspectuelle, modale et ou diathétique. Deux occurrences de l'extrait illustrent ce type d'emploi.

- Le sens des verbes devenus semi-auxiliaires témoigne dans les deux cas d'une subduction forte. Faire est éloigné de son sens plein quand il n'exprime plus qu'un procès avec son auxillié, en diathèse factitive : « Si vous supplie, qu'à ce jeune rimeur / Fassiez avoir un jour par sa rime heur. » « s'aller enrimer » manifeste la déplétion d'aller qui exprime l'aspect progressif, cohérent avec l'idée de déplacement du verbe plein. « Au sens strict, on ne parlera de périphrase verbale que lorsque le verbe aller perd sa valeur concrète au profit d'une notion abstraite de progression ou de répétition . » Devant une telle configuration morphologique au XVIe siècle, on peut hésiter entre participe présent et gérondif pour la forme en -ant ; deux analyses semblent possibles :

- il est peu probable qu'il s'agisse ici d'un gérondif sans en (on postulerait alors un sens de circonstant de la forme, dont la portée concerne le groupe verbal) ;

- il paraît plus évident d'interpréter ce tour comme la périphrase progressive. La déplétion sémantique ou subduction est dans tous les cas moins aboutie que dans la périphrase aller + infinitif.

- Ces deux occurrences de périphrases manifestent une forte soudure entre le semi-auxiliaire et l'auxillié : il y a grammaticalisation de faire et aller, perte d'autonomie syntaxique pour avoir et enrimer (impossibilité de pronominaliser avoir heur, de détacher enrimer). Les compléments régis et circonstants se rapportent à l'auxillié et non à l'auxiliaire, qui demeure grammaticalement le verbe recteur.

#### b. Le participe passé dans la forme composée du verbe

- Exprimant l'aspect accompli, le participe passé constitue une périphrase verbale avec l'auxiliaire être ou avoir qui porte les marques d'une actualisation plus ou moins poussée du procès selon le mode auquel il est conjugué.

La répartition d'être et avoir permet de présenter l'accomplissement du procès comme affectant l'état du sujet (avec être) ou comme affectant au sujet un procès accompli (avoir « verbe être retourné », marque « l'état de l'ayant »). Être s'emploie donc pour construire les formes composées de certains verbes intransitifs, des verbes et constructions pronominales, ainsi que pour la formation de la voix passive (serait nourri). Selon Marc Wilmet, c'est être qui est « marqué », avoir étant choisi à la voix active « en l'absence d'autre spécification ». Ici on peut dire que les deux formes conjuguées permettent d'exprimer le rapport du sujet à un événement (action, expérience) qui lui reste extrinsèque.

- « as rimassé » est ici en construction intransitive (au sens de « faire des vers » (DMF)) et « a connu » appelle un complément d'objet direct (percontative « quel bien par rime on a »).

- En première analyse, « as rimassé » et « a connu » au passé composé, du fait de l'aspect accompli ou extensif des formes, peuvent être crédités d'une valeur d'antériorité chronologique. Mais la prise en compte du contexte peut modifier une telle lecture. En effet, les emplois de ces passés composés sont fortement déterminés contextuellement :

• au présent : trouves-tu ... toi qui a rimassé. Ce n'est pas un événement qui est dénoté par le passé composé, mais une activité (type de procès imperfectif, souligné encore par le suffixe, qui comporte une valeur fréquentative) déroulée dans le passé jusqu'au présent. On a donc la valeur mixte du passé composé : expérientiel (i.e. état résultant + aoriste de discours) ;

• dans le deuxième emploi, « qu'il a connu », c'est le contraste avec les aoristes « rimassa, rima et rimonna » qui fait sens. C'est donc la valeur de présent accompli qui semble soulignée.

Cet emploi « verbal » ne se comprend que dans la mesure où le participe est apte à situer un procès accompli grâce à l'emploi d'un auxiliaire .

## 2.2. Les emplois non verbaux des verbes à un mode non personnel

Ces verbes peuvent exercer des fonctions habituellement dévolues aux classes grammaticales dont ils partagent des propriétés : fonctions nominales, adjectivales et adverbiales, compatibles avec leurs capacités de rection de compléments. L'extrait ne présente pas de cas d'infinitifs en fonction nominale.

#### a. Le participe en fonction adjectivale

En tant que « catégorie régissante », le participe est susceptible d'emplois verbaux, et en tant que « catégorie régie », il se comporte comme un adjectif .

- « la personne rimante » est un groupe nominal où le participe présent (encore variable au XVI<sup>e</sup> siècle) est épithète de « personne ». « Rimante » ne ressortit pas à ce que l'on considère aujourd'hui comme un adjectif verbal : le verbe a bien une valeur processive, et non de propriété . Il est possible de gloser « la personne rimante » par « la personne en train de 'rimer' » ; la glose typique du participe par une relative paraît plus évidemment acceptable : « la personne qui rime ». Ici, l'absence de complément favorise l'interprétation adjectivale du participe (comparer avec « La veuve d'Hector pleurante à vos genoux » où le verbe énonce un procès « ancré spatio-temporellement »). On peut aussi remarquer que l'un des tests de l'adjectivation, à savoir la variation en degré (une personne charmante/très charmante), n'est pas tolérée (\*la personne très rimante) – ce qui plaide en faveur d'une analyse de rimante comme participe en emploi adjectival.

- Marri est un participe passé, noyau d'un groupe participial en fonction adjectivale : « dont je suis marri ». La lecture résultative et l'impossibilité de comprendre le passif comme action ou passif état poussent à une analyse du participe comme attribut, la forme étant d'ailleurs adjectivée au XVI<sup>e</sup> siècle. Il est accompagné d'un complément d'agent (« dont », qui pronominalise la proposition où la relative joue énonciativement le rôle d'une incidente).

#### b. Le gérondif en fonction adverbiale

Les trois gérondifs ont des fonctions de compléments circonstanciels.

- « en rimoyant » (v. 15) est un complément circonstanciel de moyen, intraprédicatif, portant sur « elle n'a des biens ».

- « en rime oyant » (v. 16) peut exprimer le moyen ou la manière dont on « prend plaisir », il est complément circonstanciel de ce verbe (locution), intraprédicatif.

- « Afin qu'on die, en prose, ou en rimant, [...] » coordonne un groupe prépositionnel avec le gérondif (prépositionnel). Ces deux circonstanciels sont compléments de manière (adverbiaux) et portent sur « die », verbe introducteur du discours direct final.

Si le gérondif n'est pas toujours précédé de la préposition en au XVI<sup>e</sup> siècle, ses emplois sont dans ces trois occurrences comparables à ceux d'aujourd'hui.

### 3. STYLISTIQUE

#### **Vous étudierez la mise en œuvre stylistique des discours rapportés.**

Pour obtenir la moyenne à l'exercice, la méthode doit être maîtrisée, c'est-à-dire réussir à articuler les analyses formelles et linguistiques à une problématique interprétative, en proposant un commentaire composé, dont on mettra en évident le plan (apparent). On attendait ici en particulier une connaissance au moins minimale des formes et des fonctions des discours rapportés et une prise en compte des paramètres génériques (épître, discours adressé, contexte dialogique) ainsi que des enjeux rhétoriques (arguments qui composent un discours délibératif). Enfin, on attend naturellement dans l'étude d'un poème des remarques sur les procédés de versification. Ont été valorisées au-delà, par exemple, l'analyse des isotopies (avec l'omniprésence du métalangage poétique) manifestant un effort pour dépasser le simple repérage lexical (analyse des dérivations, attention portée aux néologismes), la mise en œuvre précise et pertinente des outils d'analyse des formes du discours rapporté (origine énonciative, locuteur/énonciateur, auto-citation, verbes de parole), l'identification correcte des procédés de versification (enjambement, rejet, rime équivoquée), l'élucidation de quelques dispositifs rhétoriques (mise en scène d'une polyphonie au service de la rhétorique délibérative ; évocation des « rimailleurs » relevant du genre épictique) et enfin la capacité à mobiliser des connaissances contextuelles pour éclairer le but rhétorique du poème (l'orchestration des discours au service d'une célébration de la poésie et des « rimailleurs » n'est pas une fin en soi,

elle sert la démarche délibérative visant à persuader le Roi des talents poétiques de Marot et à le pousser à l'aider matériellement).

## Introduction

Probablement écrit en 1518, le poème que constitue la « petite épître au Roi » figure dans la section générique « épîtres » de l'Adolescence Clémentine (paru en 1532, puis en 1538). Il s'agit donc d'un texte relevant du genre épistolaire, forme souple très en vogue depuis la traduction des Héroïdes d'Ovide par Octovien de Saint-Gelais et caractérisée par la simple isométrie (ici le décasyllabe) et le recours à la rime plate. Fondé sur la représentation et la reproduction de la parole vive, dans un langage oral, le texte incarne bien ce sermo que Cicéron sépare de l'art oratoire (éloquence publique) en tant que parole spontanée. Dans cette perspective, le style simple et coupé est mimétique de l'échange conversationnel à bâtons rompus. D'un point de vue énonciatif, le genre se caractérise donc par la mise en place d'un rapport humain, d'une proximité intersubjective, y compris lorsque Marot s'adresse aux Grands, ce qui est ici le cas. La proximité et la souplesse sont caractéristiques de ce style simple où se déploie le naturel marotique, ce qui n'empêche pas une certaine esthétisation, une certaine ambition poétique.

[Définition des termes de l'intitulé] L'épître se caractérise par l'énonciation de discours, qui – comme cela est régulièrement le cas dans *l'Adolescence Clémentine* – intègre des discours rapportés, c'est-à-dire une forme d'hétérogénéité énonciative montrée, dont les fonctions peuvent être fort diverses. [Problématique] Comment les discours rapportés (désormais DR) sont-ils mis au service d'un manifeste poétique, et sont-ils le lieu où la virtuosité stylistique et poétique du poète est mise en œuvre ? D'un point de vue pragmatique, quelle est la finalité de ces DR ? [Annonce du plan] On commencera par étudier le bruissement des différentes voix en présence, en décrivant le fonctionnement global des DR, pour voir ensuite comment ils font l'objet d'une esthétisation, avant d'interpréter leurs diverses fonctions argumentatives et pragmatiques dans le discours englobant.

### 1) Bruissements de voix

#### a) Le contexte dialogique

L'épître elle-même est un discours adressé, ici au roi François 1er. Le poète (voir les pronoms personnels de rang 1 : pronom sujet dès le v. 1), qui s'inclut éventuellement dans un groupe plus large (voir le « nous » du v. 3 + le pluriel « rimailleurs »), s'adresse au roi (voir les pronoms de rang 5, vouvoiement : v. 4, 5...).

#### b) Insertion de DR

À l'intérieur de ce discours, on note la présence de DR : il s'agit en l'occurrence de discours directs, qui interviennent à deux moments du texte. D'abord dans un court échange entre le poète et « quelque rimart » (v. 10-20), puis à la fin du texte, lorsqu'intervient un « on » qui s'exprime sur un « rimailleur » i-e Marot lui-même (v. 24-25). On note l'emploi d'un verbe locutoire (dit aussi *verbum dicendi*) pour chaque intervention : « dit » (v. 9) ; « répons » en incise, v. 12 ; « die » (v. 23).

Ces deux moments d'hétérogénéité sont à distinguer d'un point de vue énonciatif, les énoncés du locuteur organisant ceux d'énonciateurs différents.

#### c) L'échange

L'échange des vers 9 à 20 se compose de deux répliques. La première, qui s'étend sur les vers 10 et 11, est attribuée à un énonciateur indéterminé. L'origine énonciative de l'intervention est assez vague, comme le suggère l'utilisation du déterminant indéfini « quelque » qui actualise le terme « rimart ». Le verbe locutoire, au passé simple, comme le complément circonstanciel de temps « un jour », situent le dialogue dans un passé indéterminé ; ce groupe, qui joue un rôle de cadratif pour toute la séquence dialoguée, confère une dimension plaisamment vague au cadre temporel de la scène, corroborée par les parenthèses qui insistent sur le caractère gratuit de ce cadrage. Cette intervention initiative est caractérisée par la modalité interrogative, qui permet d'enclencher le dispositif métapoétique, puisque le patronyme du poète y figure en apostrophe. Le nom de l'interlocuteur (« Henri Macé ») est énigmatique : s'agit-il de Macé de Villebresme, valet de chambre du roi, comme le suggère F. Roudaut dans l'édition au programme, ou est-il inventé pour les besoins de la rime équivoquée (ce qui appuierait la dimension de fantaisie plaisante des coordonnées de l'interlocution), comme on l'a souvent pensé ? La seconde réplique constitue la réponse du « je » de l'épître à la question qui a été posée. Elle s'étend des vers 13 à 20, sur un segment de texte beaucoup plus long que la réplique qui précède : le « je » envahit ici l'espace discursif (sur-locution) de l'échange rapporté. L'origine énonciative du propos est claire : il s'agit du « je » du poète, dans un passage d'auto-dialogisme ou d'auto-citation. Les conditions de l'auto-citation (telles qu'elles sont

définies par Alain Rabatel ) sont ici remplies : cette auto-citation réfère à une situation d'énonciation autonome par rapport au hic et nunc de sa représentation (voir l'indication temporelle « un jour » mentionnée supra + le présent du verbe locutoire « réponds » qui est ici une énallage temporelle permettant de rendre la scène vivante/ présent « historique ») ; elle repose sur des énonciateurs distincts, même s'ils réfèrent au même locuteur et au même sujet parlant : le « je » du poète, locuteur met ainsi en scène le « je » du poète énonciateur ; elle prend la forme d'un « discours » antérieur réel ou présupposé tel : la réalité supposée de ce discours permettra d'en faire le support d'une argumentation par autorité (voir infra).

La prosopopée profite ainsi de toutes les ressources du DD comme « citation-monstration », notamment la vivacité de l'interlocution directe, laquelle permet d'introduire le style simple et familier (voir par exemple l'usage de la P2, vs P5 utilisée v. 4-5), entérinant la rupture énonciative par rapport à l'adresse initiale au roi dans l'exorde.

#### d) L'épithaphe ?

Une autre intervention est rapportée au discours direct, aux v. 24-26. Contrairement à l'échange qui précède, elle se situe dans l'avenir, comme le suggère la proposition subordonnée circonstancielle de but (et le mode subjonctif) « afin qu'on die » (v. 23). L'origine énonciative est de nouveau assez imprécise, puisque l'intervention est attribuée à un « on » (v. 23). On notera que le poète s'extrait de la situation d'énonciation, puisqu'il est question de lui avec des désignations de rang 3, par le biais de GN (« ce rimailleur », v. 24) ou de pronom de la délocution (« il », v. 26). On notera également que l'énonciateur supposé de cette intervention recourt aux temps du passé (imparfait de la périphrase temporelle « s'allait enriment » ; passé simple « rimassa, rima, rimonna » et passé composé « a connu ») pour évoquer les actions du poète, lesquelles sont mises en relation avec une vérité d'ordre général, rapportée au présent gnomique « quel bien par rime on a » (v. 26). Ce bilan d'une vie associée à la maxime sur l'existence évoque bien le sous-genre épictique de l'épithaphe.

Ces deux moments, sont, de manières diverses, le lieu d'une esthétisation des propos.

## 2) Esthétisation des discours rapportés

Les différentes interventions constituent le support d'une apologie de la poésie et surtout de la maîtrise de l'art poétique par le « je » du discours englobant.

### a) Métalangage :

L'omniprésence du métalangage poétique passe bien sûr par le jeu des dérivations autour de la base nominale « rime » : dérivés (voire néologismes) verbaux (« rimoyant », « rimonna », « enriment », « rimassa », « rimonna ») ou nominaux (« rimart », « rimette », « rimailleur »). Ce métalangage s'insère dans un champ lexical de la pratique scripturaire : « épître », « rondeaux », « rime », « prose ».

### b) Jeux poétiques :

La virtuosité du poète est notable dans l'organisation métrique et rythmique de ces DR. La série des rimes équivoquées (que Thomas Sébillot comme Pierre Fabri considèrent comme la plus élégante des rimes) fait le corps du premier DR et permet la cohérence entre les tours de paroles : on relève quatre rimes équivoquées, v. 12-20, dans la réponse du poète et une dernière qui contribue à l'enchaînement des répliques, aux v. 25-26. Les néologismes (voir supra) participent de cette virtuosité, avec la création plaisante d'un forclusif (« ne...maille », v. 8) par exemple. L'assouplissement oralisant, enfin, montre la liberté que Marot sait prendre avec le vers (enjambements v. 15-16 et rejet expressif v. 20).

Les DR semblent ainsi le lieu où le poète fait montre de ses talents poétiques et, partant, sont probablement dotés d'une fonction pragmatique dans le discours englobant.

## 3) Fonctions des discours rapportés

Les DR fonctionnent comme des discours argumentatifs. Que s'agit-il de défendre ?

### a) Défense de la poésie

L'omniprésence du lexique poétique (voir supra) indique l'objet du plaidoyer. Cette argumentation repose sur le pathos, comme le montre la double occurrence de « plaisir » dans l'intervention du « je » (v. 16, 20) et l'évocation du « ris » (v. 20).

### b) Défense du poète

Les DR sont le lieu où s'affiche une communauté poétique : le « rimart » de la première intervention, le poète, le « on » expert en poésie comme le montre la sentence qui clôt le texte. Une communauté évoquée plus haut dans le texte avec la désignation « rimailleurs », qui englobe le poète, comme le suggère le recours à la P4 « nous » (v. 3). Il s'agit pour Marot de s'extraire de cette communauté et de savoir s'en distinguer : aussi cette représentation de lui-même a-t-elle une vocation épictique.

### c) Un discours de séduction

Les DR fonctionnent comme des arguments servant un discours délibératif. Il s'agit pour le poète de convaincre le roi de ses talents poétiques et d'en espérer la concrétisation matérielle. Les deux passages de DR participent à l'argumentation d'ensemble (qui s'ouvre, par exemple, sur une *captatio benevolentiae* du roi, dont on souligne les talents poétiques, v. 5-6, ainsi que sur une *excusatio propter infirmitatem*, dont le rôle conventionnel est de dévaluer le poète).

Dans l'échange rapporté entre le « rimart » et le poète, c'est la réponse de Marot qui constitue l'argument le plus apparent : outre qu'elle est le lieu d'une démonstration de sa virtuosité poétique (voir supra), elle est aussi le support d'un argument par autorité polyphonique (voir Ducrot) : l'auto-citation est en effet suivie d'apports commentatifs qui la glosent ou qui en tirent les conséquences, comme le suggère l'utilisation du connecteur *si* (au sens de « c'est pourquoi »), au v. 21. Le connecteur suppose que le contenu de la réplique ait été accepté, entériné comme une vérité dont il importe de tirer les conséquences. La réplique du poète est structurée elle-même par les connecteurs *car* (v. 13, v. 19) et *si* (v. 17).

On note par ailleurs un cas de redoublement énonciatif : le contenu du DR comme son commentaire (v. 21 sqq.) « cautionnent la permanence d'un vouloir dire à travers la réitération à l'identique de l'auto-citation et une coïncidence paraphrastique entre elle et sa reformulation ». Autrement dit, le poète se met en scène pour affirmer quelque chose (j'ai « plaisir » à/ besoin de rimer (v. 20)) qu'il répète lorsqu'il évoque les conséquences escomptées de son épître (« heur »/ « bien » (v. 22 et 26)). Le DR est ainsi sur-énoncé, ce qui met en relief à la fois son contenu et son dispositif énonciatif.

Enfin, la supposée épitaphe qui clôt le poème repose sur une argumentation dite « pragmatique », c'est-à-dire qui consiste à apprécier un fait en fonction de ses conséquences positives ou négatives : du fait (aider le poète) introduit après la supplique (« si vous supplie ») du v. 20, la conséquence est tirée (le poète aura connu « quel bien par rime on a »). Un autre cas d'argument est celui par autorité (du plus grand nombre, de la *doxa*) : ici le « bruit », la réputation supposée (et qui dépend de l'intervention du roi) de Marot est évoquée pour persuader le roi.

### Conclusion :

Le dispositif énonciatif complexe de ce poème fait vraisemblablement partie de son efficacité pragmatique : un discours adressé et traversé par diverses voix qui toutes font entendre un point de vue sur la poésie, les succès et les plaisirs qu'on peut en attendre, et sur le statut du poète. Ce faisant, Marot dresse un portrait de lui-même, tout en défendant les vertus (gratuites) de la poésie, en un propos dont la virtuosité et l'impertinence sont indissociables. La persuasion aura sans doute été efficace, puisque François 1<sup>er</sup> recommandera Marot à sa sœur Marguerite de Navarre après avoir pris connaissance de ce texte.

## ÉPREUVES ORALES : leçon

Rapport présenté par Corinne François-Denève, maître de conférences à l'Université de Bourgogne, avec la collaboration des autres membres du jury.

### Principes de l'épreuve

L'épreuve de leçon de l'agrégation spéciale ne se distingue pas formellement de l'épreuve du concours dit « normal ». Pour cette raison, nous nous permettons de renvoyer les candidates et les candidats au rapport de leçon dudit concours. Consulter les rapports des années précédentes apporte également de précieux enseignements. Regardez également les rapports qui concernent l'exercice de la dissertation : la leçon s'en rapproche beaucoup.

L'épreuve de la leçon a un temps de préparation de 6 h, pour un temps de passage de 50 minutes, entretien avec le jury compris. Le déroulé est le suivant : la candidate ou le candidat tire un sujet et se voit remettre le texte de l'œuvre. Elle ou il prépare ensuite dans une salle où sont à sa disposition nombre d'usuels, qu'il convient de manier avec discernement.

Les sujets de leçon concernent tous les auteurs du programme de littérature française, et peuvent être de deux types : soit un sujet (un ou plusieurs mots, une phrase, ou une citation suivie ou non d'un mot ou d'une phrase) qui propose aux candidates et aux candidats de réfléchir sur une notion, un thème, de façon plus ou moins explicite, soit une étude littéraire, qui invite les candidates et les candidats à parcourir plusieurs pages de l'œuvre en en proposant une lecture (aucune étude littéraire n'ayant été proposée cette année à ce concours, il n'en sera pas parlé ici : nous invitons les candidates et candidats à se référer au concours « normal »).

L'exposé, qui doit durer au maximum 40 minutes, est véritablement un exercice de réflexion oralisé. On pourrait dire que la leçon est une dissertation présentée oralement devant un jury. Dissertation, elle suppose une réflexion sur les tenants et aboutissants du sujet, et, en ce sens, une problématique, une argumentation, un plan. Oralisée, cette présentation doit être incarnée, s'adresser à un auditoire – de la même façon que les candidats et candidates devront, ensuite, transmettre du « savoir » à leurs élèves. Il ne s'agit donc pas de présenter plusieurs illustrations diverses, juxtaposées, du thème proposé (faire l'inventaire, par exemple, de tous les « contes » dans un roman, sans en tirer une problématique, sans les présenter de façon argumentée, selon un angle), mais bien de réfléchir à la notion même de conte et à la façon dont elle est, ou peut être utilisée, ou mobilisée, à l'intérieur d'un roman ; il ne s'agit pas non plus de lire un papier magistralement écrit, dont la portée va être singulièrement diminuée si le candidat ou la candidate oublie qu'il a à faire à un jury qui l'écoute, avec bienveillance, certes, mais aussi avec attention : en ce sens, les « accidents » de l'oral (se perdre dans les feuilles, bafouiller, passer telle partie par manque de temps) même s'ils ne sont pas tous graves, font partie de ce qu'un candidat bien entraîné doit pouvoir éviter, ou faire passer avec adresse et élégance. Si la durée de l'épreuve est de 40 minutes, c'est qu'elle a paru, à un moment, idéale – il faut en tenir compte, de même que de la durée imposée des cours que les candidates et candidats seront amenés à dispenser : il n'est pas possible de « dépasser » cette durée, et le jury vous en avertira ; mais, évidemment, le bon sens dit aussi que 37, 38 ou 39 minutes, est un temps tout à fait satisfaisant pour un exercice abouti et complet.

L'exposé est suivi d'une reprise, d'une durée maximale de 10 minutes. Une fois la leçon finie, il convient de ne pas se démobiliser et de continuer à unir ses forces : cet entretien est essentiel. Il n'enlève pas de points, mais peut vous permettre d'en gagner : cette année, ainsi, une candidate, partie sur une piste relativement « mauvaise » dans sa leçon a pu faire preuve de sa grande intelligence, de sa finesse littéraire et d'une très bonne connaissance de l'œuvre, lors de cette reprise : répondant précisément, sans effets rhétoriques inutiles, elle a pu obtenir une note de leçon au-dessus de la moyenne qui lui a sans doute permis de réussir le concours.

### Exemples de sujets proposés à la session 2019 :

- **Marot** : « le rire », « le mien cas », « ce sont coups d'essay »
- **Scarron** : « lecteurs et auditeurs », « le personnage du Destin », « la nuit », « tromper dans Scarron », « conter dans Scarron », « l'aventure dans *Le Roman comique* »
- **Marivaux** : « les confidences dans *la Double Inconstance* et *La Fausse Suivante* », « la manipulation dans *La Double Inconstance*, *La Fausse Suivante* et *Le Dispute* »
- **Balzac** : « la "course à la succession" (p. 239) dans *Le Cousin Pons* » ; « le cousin Pons dans *Le Cousin Pons* », « le commerce dans *Le Cousin Pons* »

- **Beauvoir** : « le deuxième sexe dans *Les Mémoires d'une jeune fille rangée* », « l'éducation des filles », « "je soupçonnai ce jour-là que la littérature ne soutient avec la vérité que d'incertains rapports " (p. 20) : littérature et vérité dans *Les Mémoires d'une jeune fille rangée* »

### Remarques sur les auteurs du programme 2019

Pour Balzac, il a pu être regretté que les candidates et les candidats oublient graduellement ce qui tourne autour de la collection, et parlent de Pons comme d'un héros inadapté, déphasé. De même, a rarement été posée la question de la « dramatisation » du roman, de son chapitrage « roman-feuilleton », pourtant essentielle. Pour Beauvoir, le jury a pu s'étonner de voir les candidats et candidates être très peu sensibles à l'humour du texte, voire, à ses... qualités littéraires. De façon encore plus surprenante, il a été très peu fait allusion au dispositif narratif des mémoires, entre je narrateur (plus âgé, complice ou délicieusement ironique) et je narré (candide et sûr de soi, jusque dans ses erreurs et convictions fausses).

Cette année, les leçons ont reçu des notes allant de 4 à 15. Sauf exception, la plupart des candidates et des candidats connaissent et respectent l'exercice. Les conseils qui suivent sont tirés de l'observation d'un certain nombre de pratiques récurrentes, constatées lors de cette session.

### Conseils

**Pendant la préparation, pour ébaucher la réflexion** : il n'y a pas de bon ou de mauvais sujet : une fois le sujet tiré, installé à sa table, il faut commencer à travailler, même s'il s'agit d'un auteur que vous avez moins bien travaillé qu'un autre, d'une œuvre que vous connaissez moins qu'une autre. Inutile de vous précipiter sur la préface ou le paratexte, dans l'espoir de trouver des idées : il est trop tard pour cela. C'est en amont que se prépare l'épreuve : certaines œuvres demandent peut-être plus de travail que d'autres, ainsi de Scarron : il est essentiel de savoir quelles sont ses sources, ou d'avoir quelques connaissances sur les hypothèses quant à, par exemple, l'identité de Destin. Mais des textes plus faciles en apparence sont aussi « difficiles » : il aurait été utile de connaître le positionnement politique de la famille de Simone de Beauvoir pour aborder *Les Mémoires d'une jeune fille rangée*. Enfin, on attend du candidat et de la candidate une connaissance des œuvres, mais aussi une lecture littéraire générale : savoir analyser le théâtre, en comprendre les spécificités, mais aussi connaître les plus grandes pièces de Molière ou Racine, ce qui permet d'amorcer une réflexion, par exemple, sur la confidence ou l'aveu, principe fondateur du théâtre... Ne négligez pas pour autant les notes des ouvrages lors de votre préparation : elles vous fournissent des renseignements que vous avez tout droit d'utiliser. N'essayez pas de jeter par écrit au début de votre préparation des bribes de cours dont vous vous souvenez : il n'est pas question de réciter une leçon apprise. Rapprocher votre sujet d'un sujet *presque* semblable que vous avez traité pendant l'année est souvent contre-productif : vous risquez le faux sens, la fausse piste. Il ne faut donc ni recycler ni réciter.

Ce qui importe, c'est le sujet que vous avez tiré : essayez d'y réfléchir calmement, de faire jouer des idées, des associations, sans vous précipiter non plus sur le dictionnaire pour faire la liste de toutes les acceptions de tel terme : vous risqueriez alors de faire une « leçon-inventaire » qui n'apporterait pas grand chose. De plus, les livres que vous travaillez sont des œuvres littéraires : il faut donc à un moment non pas seulement explorer le thématique, mais bien des questions esthétiques, poétiques ; vos sujets sont censés vous y inviter. Faites-vous confiance, faites confiance à votre travail en amont.

Réfléchissez donc sur ce que le sujet vous dit. Ainsi, si vous tombez sur « le deuxième sexe dans *Les Mémoires d'une jeune fille rangée* », laissez agir votre réflexion : Beauvoir a aussi écrit un ouvrage qui s'appelle *Le Deuxième sexe*. Mais le sujet n'a pas écrit « le deuxième sexe » en italiques. Toutefois la formulation semble renvoyer à cet essai, dont la publication est antérieure aux *Mémoires*. Première piste : les *Mémoires* parlent du « deuxième sexe », donc de la condition féminine. Comment ? Qu'en dit-on ? Deuxième piste : les *Mémoires* complètent, poursuivent, ou rectifient ce qui a été dit dans *Le Deuxième sexe* sur le « deuxième sexe ». Dans ce cas, *quid* de l'articulation « essai » / « mémoires » : y a-t-il des passages « d'essai » dans les *Mémoires* ? Qu'est-ce que le narratif apporte dans ce cas à l'exposé dogmatique de l'essai ?

Ne vous précipitez pas, pesez les termes : si votre sujet est « conter dans *Le Roman comique* », posez-vous la question de savoir ce que veut dire « conter ». Est-ce la même chose que « raconter » ? « Conter » peut renvoyer au conte, au conteur : y a-t-il des éléments de contes ? un

conteur ? dans ce cas un public ? une oralisation ? Si le *Roman comique* est une suite de contes, quel est le fil qui les lie ? Il faudrait se poser la question de la composition du roman, dont le titre tire plus vers le genre du théâtre que vers le conte – mais conte et théâtre ont en commun de mobiliser une parole et un public... Autre exemple : « le mien cas » chez Marot. « Mien » indique la voie de l'écriture de soi (va-t-on dire « autobiographie » pour un recueil poétique ?) ; mais « cas » renvoie aussi à une formulation juridique ou morale, et pose la question de l'exemplarité.

De même, attention, dans la panique, aux raccourcis : « lecteurs et auditeurs chez Scarron » distingue bien deux termes – le jury a bien pris garde à inscrire les deux mots, à dessein. Un lecteur lit, un auditeur écoute ; on renvoie à la lecture et à l'oralité ; ce sont les niveaux et étapes de la narration, et leur réception qui vont être à mobiliser ici. Mais il n'est pas parlé de spectateur, ce qui aurait été possible, pertinent, sauf que le sujet n'est pas posé ainsi : si cela n'a pas été mentionné, posez-vous la question du pourquoi, mais ne gauchissez pas le sujet en le faisant porter sur les spectateurs... De même, « les coups d'essai » n'est pas « le coup d'essai » : *L'Adolescence clémentine* est vue comme le recueil de tous les coups d'essai, et non comme un coup d'essai – et il convient de se poser la question du sens « d'essai »... Enfin, dans le cas où vous devriez traiter de plusieurs œuvres (Marivaux), il est très certainement intéressant de trouver un principe unificateur... mais encore plus éclairant de faire jouer des nuances entre les pièces !

Une fois les termes examinés, des idées jetées sur le papier, tentez de formuler une question. Vérifiez ensuite, seulement, par un dictionnaire, le sens de certains mots posés par le sujet, ou convoqués par lui ; rectifiez, complétez votre questionnement initial.

**L'élaboration d'une problématique et d'un plan** : la leçon est une dissertation. En ce sens, la méthode est la même. Vous devez proposer une problématique, claire et intelligible, qui débouche logiquement sur un plan argumenté. Il vous faut une lecture, un fil directeur. Comme dans tout plan, il faut une progression, du plus faible au plus fort. Ne perdez jamais de vue votre problématique, et le sujet. Encore une fois, vous travaillez sur des objets littéraires : il faut se poser des questions de poétique, de genre, d'esthétique, d'écriture. Une question sur « le cousin Pons dans *Le Cousin Pons* » (ou toute question sur un personnage) est aussi une question sur le système des personnages ou le « personnel » du roman. Parfois, on vous demande aussi de réfléchir sur des implications axiologiques : quel regard, par exemple, le romancier Balzac pose-t-il sur le monde de l'argent ? Que dit la philosophe et penseuse « féministe » Beauvoir sur l'éducation des filles, au-delà du seul fait qu'elle raconte la sienne dans ses *Mémoires* ?

Pour le plan, évitez, dans la mesure du possible, le plan « à tiroirs », qui empile les exemples autour d'un terme du sujet, et vous font parfois sortir de l'exercice. Si l'on vous parle de « la course à la succession », on ne vous demande pas d'illustrer toutes les « courses » chez Balzac (courses aux femmes, aux descriptions...). Essayez de même de ne pas perdre trop de temps dans la première partie en développant une typologie sans fin de cas ou de situations (liste de toutes les scènes de confession chez Marivaux).

Un plan doit être progressif et aller du plus évident au moins évident : pour un sujet sur « lecteurs et auditeurs chez Scarron », il faut sans doute dire dès le début que le lecteur est interpellé dans le roman par le narrateur : cela ne peut constituer la 3<sup>e</sup> sous-partie de la 3<sup>e</sup> partie, à moins de vouloir laisser à penser que c'est une découverte pour la candidate ou le candidat (il faut également préciser si ces adresses sont explicites ou implicites, et quels effets sont générés par ces deux processus).

Il n'y a pas, enfin, de plan attendu ou parfait. Une candidate a pu obtenir une très belle note sur une leçon sur la nuit chez Scarron, car elle défendait une trajectoire claire : 1. La nuit comme temps complice ou déclencheur de l'action ; 2. La nuit comme moment où toutes les émotions et les registres sont exacerbés 3. Une « poétique de la nuit », dans l'idée que la « folie » du *Roman comique* se déroule de nuit. La troisième partie méritait sans doute d'être retravaillée, mais l'ensemble était déjà remarquable, en ce sens qu'il traitait le sujet, et rien que le sujet, en proposant une piste littéraire, illustrée par des exemples convaincants.

**Le choix des « exemples »** : Ménagez, à l'intérieur de vos parties, de la place pour des microlectures. Il est essentiel de naviguer dans le texte, et de renvoyer votre jury à l'analyse de tel passage précis. Au cours de l'exposé, vous lirez le passage, et le commenterez : cela illustre votre propos, et l'aère. Prêtez donc une grande attention à votre lecture, surtout s'il s'agit d'un texte poétique ou théâtral. Il n'est évidemment pas possible de faire une leçon intégralement fondée sur des commentaires de textes, mais l'inverse (ne pas citer le texte) est également impossible : quand votre sujet tombe, pensez de suite aux scènes attendues ; notez-les, au besoin commencez par cela ; elles peuvent vous donner des idées de réflexion. Si l'on vous demande par exemple d'évoquer la course à



la succession dans *Le Cousin Pons*, il est important de poser un regard structural sur l'intrigue : à quel moment du roman cette question est-elle évoquée ? Enfin, veillez à ne pas additionner les exemples (sans les commenter) ou à les répéter d'une partie à l'autre, et surtout à les commenter de façon opposée à dix minutes d'intervalle.

**L'introduction** : attention aux introductions trop longues, trop détaillées, qui en disent trop ! Même si vos meilleures idées vous viennent au début de votre préparation, ne les réservez pas à la seule introduction, pour les asséner au jury. Votre développement pourrait ensuite paraître bien faible. « Ventilez »-les dans vos parties. Votre introduction doit toutefois prendre son temps, en particulier pour poser des définitions claires. Ne partez pas de l'idée que tout va de soi : comme s'il s'agissait d'un cours, dites bien au jury ce que vous entendez par tel terme, et ce que vous voulez faire.

**La gestion du brouillon** : il n'est évidemment pas possible de rédiger intégralement votre leçon, et cela n'est d'ailleurs pas souhaitable. Rédigez grossièrement votre introduction et votre conclusion, passages-clés. La problématique doit être énoncée clairement, ainsi que le plan. Numérotez vos pages, identifiez-les en gros, préparez au besoin des pages complémentaires pour les analyses de textes.

**Devant le jury** : commencez votre leçon dès que l'on vous y invite. On attend de vous que vous donniez le plan, et rappelez en cours d'exposé où vous en êtes. N'hésitez donc pas à clairement indiquer que vous passez à votre « troisième partie », rappelez à quel stade de la réflexion vous en êtes. Inutile en revanche de mentionner des titres de sous-partie, et de les rappeler : cela devient artificiel et ralentit de beaucoup le rythme. Quand vous prenez en charge un passage, citez la page, votre jury a la même édition que vous et pourra s'y référer.

**Devant le jury, pour la gestion du temps** : respecter le temps imparti à une épreuve fait aussi partie de sa réussite. Il est donc important de garder en tête que vous devez parler 40 minutes. S'entraîner à parler dans un temps contraint avant l'épreuve est essentiel. Faites-le avant le concours, seul si vous n'avez pas l'occasion de le faire en groupe. 40 minutes, cela peut être très long ou très court. Vous saurez ainsi, de façon impressionniste, combien de pages de brouillon « tiennent » chez vous en 40 minutes. Vous saurez aussi si vous avez tendance à parler vite ou au contraire lentement, et cela vous aidera à vous adapter le jour du concours. Si votre leçon est maigre, et que vous ne « tiendrez » pas les 40 minutes, vous pouvez évidemment multiplier les phases de lecture du texte (elles sont nécessaires à l'exercice), mais elles ne feront pas longtemps illusion ; essayez plutôt de préciser votre pensée au fil de votre leçon, de creuser « en direct » ce que vous avez ébauché pendant la préparation. Si votre leçon, au contraire, est dense, et trop longue, il faudra en cours de route faire des sacrifices, condenser, ou sauter : cela peut vous paraître impossible, mais cela doit devenir possible. Gardez donc toujours un œil sur votre montre : si vous êtes toujours dans votre 1<sup>ère</sup> partie à 22 minutes, et que vous en avez trois, dont une 3<sup>ème</sup> partie dense et fouillée, c'est à ce moment qu'il faut décider d'aller vite sur la 2<sup>ème</sup> partie (vous serez sans doute amené à revenir dessus pendant l'entretien) ; dites que vous allez vite sur cette partie, votre jury vous en saura gré : il serait pire de sacrifier cette 3<sup>ème</sup> partie dans la précipitation et de manquer le cœur de votre exposé. Souvent, on s'aperçoit que les montres ne sont plus d'une grande utilité dans le stress de l'épreuve : munissez-vous plutôt d'un chronomètre qui décompte le temps, et vous dit précisément ce qu'il vous reste, et mettez sur votre brouillon des repères qui vous indiquent que, par exemple, à 40 moins 5 minutes il faut aborder la fin de votre 3<sup>ème</sup> partie. Le jury, avant la fin de votre épreuve, vous préviendra s'il sent que vous manquez de temps – mais il vaut mieux ne pas avoir besoin de cet avertissement. Si vous êtes perdu ou perdue, vous pouvez dire à votre jury « je souhaiterais aborder ce point dans les 10 minutes qu'il me reste », et il y a de fortes chances qu'on vous indiquera le temps qu'il vous reste vraiment...

**Pour la reprise** : vous venez de finir votre leçon, et de défendre votre travail. Il ne s'agit pas de le renier, mais de poursuivre ce projet de lecture par un entretien avec des personnes qui auraient peut-être eu d'autres idées sur le sujet (et vont vous les proposer), qui voudraient que vous précisiez des termes, des assertions, ou qui souhaitent que vous poursuiviez les pistes que vous avez ébauchées : le jury ne vous tend pas de pièges, et n'attend pas forcément de vous telle réponse précise (le jury ne cherche pas à « vous faire dire quelque chose »). Essayez autant que possible de demeurer calme et ouvert pour répondre au mieux. Il ne s'agit pas de remettre en cause tout ce que vous avez exposé, et d'acquiescer obséquieusement à une quelconque parole d'autorité qui viendrait du jury ; il ne s'agit pas non plus d'engager une lutte antagoniste avec le jury pour défendre à tout prix

ce que vous vouliez dire : il s'agit de trouver un moyen terme entre les deux, dans le vrai sens d'une « discussion ». Ainsi, on peut vous demander « ce que vous entendez par 'comique' » : sans doute avez-vous été trop rapide (« je voulais parler de comique de répétition »), ou peu précis (« peut-être pourrions-nous parler de satire, en effet »). Il faut absolument être au point sur la terminologie de l'analyse littéraire : en début d'épreuve, assurez-vous de bien maîtriser ce qui distingue, par exemple, le comique du satirique ou de l'ironique, ou le tragique du pathétique : les termes sont précis, ne recouvrent pas les mêmes procédés. Il faut posséder absolument les questions de genre, de registre, en étant également capable de faire preuve de finesse : un texte peut manier et le pathétique et le comique. On peut également vous demander de préciser à quel passage précis vous faites allusion quand vous parlez d' « aventure » : on cherche par là à voir si vous connaissez bien l'œuvre, savez vous y repérer, n'avez pas manqué un passage essentiel : sur votre brouillon, pendant la préparation, n'hésitez pas à remettre au clair l'architecture du texte, surtout s'il est dense : cela vous permettra de vous repérer plus facilement, et de répondre avec moins d'appréhension. Il peut arriver que vous ne connaissiez pas la réponse à une question (par exemple sur les sources de ce passage, sur son intertextualité) : vous pouvez tenter de faire illusion, ou, plutôt, avouer que vous n'en savez rien – votre jury passera alors à une autre question qui vous donnera peut-être l'occasion de répondre de façon plus pertinente. Il arrive souvent que vous ayez la réponse à une question quand l'épreuve est terminée : mais justement, l'épreuve est terminée, et il est temps de passer à la suivante sans état d'âme, et sans revenir vers le jury pour compléter ou préciser ce que vous vouliez dire.

L'exercice de la leçon ne doit donc absolument pas terroriser les candidats et candidates qui auraient travaillé correctement dans l'année.

Ce qui est évalué dans l'exercice de la leçon, c'est la connaissance des œuvres du programme et de la terminologie précise de l'analyse littéraire, la capacité à réfléchir à une problématique *littéraire* ou esthétique, à se repérer dans une œuvre, à en extraire des citations ; à mobiliser des connaissances et des références, à se livrer à des microlectures fines et assurées. Est aussi évaluée la capacité à transmettre ses connaissances de façon claire, intelligible, voire enthousiaste, et à manier, également, un français « correct », certes souple, mais d'un niveau ni trop familier ni trop compassé – toutes qualités recherchées chez une future agrégée ou un futur agrégé de lettres. Les docteurs et docteurs, candidats et candidates à ce concours « spéciale », ont forcément mobilisé ces qualités dans leurs recherches. Il s'agit ici, comme dans un travail de thèse, de mettre en évidence la singularité d'un objet, vu selon un angle d'examen précis : même si le sujet n'en est cette fois pas choisi par eux et elles, on ne peut que souhaiter aux candidats et candidates d'être dans la même appétence, le même désir de partager le plaisir d'une découverte, d'une lecture.

## ÉPREUVES ORALES : explication de texte sur programme

Rapport présenté par Julien Gœury, professeur à l'Université de Picardie-Jules Verne (littérature française du XVI<sup>e</sup> siècle).

Les différentes commissions ont entendu en tout et pour tout 24 explications de texte, relatives à toutes les œuvres au programme postérieures à 1500. Les notes se sont étalées de 03 à 17, pour une moyenne propre de 9,45, portée à 9,08 après pondération par la question de grammaire. Rapporté à chacune des cinq œuvres concernées, le nombre de ces explications est très restreint, puisqu'on a affaire à un total de 4 ou 5 textes par auteur. La valeur statistique des remarques qui suivent est donc toute relative, même si l'on constate en réalité les mêmes qualités, et les mêmes défauts, que pour l'agrégation normale. A ce titre, on conseille aux candidats non seulement de se reporter aux rapports des agrégations externe et interne de la même session, mais aussi à ceux des sessions précédentes, afin de trouver des éléments de cadrage méthodologique plus généraux en ce qui concerne l'explication de texte.

En dépit de la diversité de leurs parcours, les candidats maîtrisaient relativement bien les normes de l'exercice, réalisé sans trop de problèmes du point de vue de la gestion du temps, même s'il faut répéter que la totalité du temps *a priori* réservé à l'explication (30 minutes) doit être, dans la mesure du possible, utilisée. Adapter son commentaire à la spécificité du texte – qu'il s'agisse de 35 lignes de Balzac ou bien d'un rondeau en octosyllabes de Marot – constitue de ce point de vue une des contraintes de l'exercice. Concernant l'introduction, on insistera sur l'importance de la lecture, surtout pour des œuvres inscrites au programme. Faut-il redire qu'une mauvaise lecture annonce le plus souvent une mauvaise explication ? On mettra ensuite en garde contre l'abus des axes de lecture, additionnés par certains candidats sans véritable cohérence, et ensuite mal raccordés à une problématique beaucoup trop générale pour rendre compte du texte dans sa spécificité. En ce qui concerne le découpage du texte à étudier, on remarque que les candidats se soumettent sans conviction à l'exercice, sans véritable réflexion utile sur la structure. Concernant le développement en lui-même, on regrette la pratique d'un commentaire linéaire souvent myope, passant de ligne en ligne, de phrase en phrase, de vers en vers ou de réplique en réplique, sans aucune dynamique sur le plan de l'interprétation. On regrette aussi que certaines grilles d'analyse soient encore mal maîtrisées (métrique, narratologie, langage théâtral), et on constate de fait la difficulté d'étudier le texte en le rapportant à sa nature propre, d'un point de vue général (théâtre, poésie, roman) ou particulier (description, récit, portrait, monologue (intérieur ou non), chanson, etc.). Attention : le commentaire méta-poétique n'est sûrement pas une martingale et peut même éloigner de l'essentiel, voire conduire à des contresens. Il ne faut jamais ignorer le sens littéral ! Quant au décryptage grammatical, il évite bien sûr la paraphrase, mais il ne suffit pas à donner un sens au texte. C'est la même chose pour le décryptage rhétorique, quand il consiste en une sorte de chasse aux papillons (anadiplose, antanaclase, syllepse, métonymie, etc.) sans commentaire utile sur le travail d'écriture.

*L'Adolescence Clémentine* offrait une très grande variété de « genres d'écrire » (chansons, rondeaux, épîtres, complaintes et épitaphes, poèmes allégoriques, oraisons, etc.) et l'explication de texte nécessitait dès lors un bon travail de définition préalable, avant même de cerner avec précision les arguments (amoureux, sociaux, politiques, moraux, religieux, etc.) mobilisés par le poète. Les principaux défauts – ou manques – concernaient d'abord une mauvaise compréhension des enjeux propres à ces genres, en dépit (ou à cause) des éléments fournis par l'édition au programme, trop souvent ignorés ou bien récités sans être compris. Une épître en vers, parce que c'est d'abord une lettre, exige de faire jouer les catégories de destinataire et de destinataire en mettant au jour un système d'échange ; un rondeau, parce qu'il repose sur le principe du *rentrement*, crée toujours une tension sur le plan sémantique, qu'on ne peut ignorer ; la poésie allégorique exige un travail de décodage herméneutique inscrit dans une histoire, etc. On ne peut d'autre part étudier de la poésie en se contentant de décrire les caractéristiques formelles (vers, strophe, rime) en introduction, pour aboutir ensuite à une étude purement thématique qui n'en tient plus compte. Cela a donné des choses catastrophiques, en particulier dans le cas des rondeaux et des chansons (auxquelles les candidats étaient assez mal préparés). La question du lyrisme, sous ces différents aspects, a d'ailleurs été globalement assez mal traitée. Quant à l'humour de Marot, écrasé sous des catégories mal définies (badinage, raillerie, ironie, etc.), il ne donnait souvent pas lieu à une analyse stylistique convaincante.

Les explications tirées du *Roman comique* ont surtout souffert de la paraphrase et du recours, souvent inapproprié, à la description grammaticale, en lieu et place d'une véritable analyse littéraire. Le roman, dès lors qu'il était envisagé à l'échelle de courts extraits, a posé des problèmes de contextualisation interne, difficilement pardonnables pour une œuvre inscrite au programme. On

attendait ensuite plus de précision dans le travail de caractérisation des extraits proposés. Il faut également souligner que si les candidats semblaient comprendre le sens littéral, la méconnaissance du sens classique d'un certain nombre de termes a conduit à des erreurs, voire à des contresens. Il leur aurait souvent suffi à cet égard de consulter les dictionnaires mis à leur disposition pour éviter de telles erreurs. Plus généralement, c'est l'évaluation des registres à l'œuvre, entre sérieux et comique, qui semble avoir le plus gêné les candidats, qui disposaient de grilles d'interprétation trop larges, et qui ont eu beaucoup de mal à rendre compte de passages spécifiques.

Les extraits tirés des trois pièces de Marivaux auraient gagné à être mieux situés dans l'économie générale de l'intrigue, à la fois en introduction, mais aussi dans le déroulé du commentaire, quand cela est nécessaire, et en conclusion. Un des principaux points faibles des prestations a concerné l'insuffisance des remarques dramaturgiques. Les textes n'ont pas assez été pris en considération comme étant du théâtre ! D'où très peu de commentaires sur la double énonciation, la position de surplomb du spectateur, les didascalies, le plateau, etc. Justice n'a d'autre part pas été suffisamment rendue à la délicatesse de l'écriture marivaudienne, notamment en ce qui concerne la fameuse question de l'enchaînement des répliques. C'est vrai par exemple de la grande tirade de Trivelin, dans la première scène de *La Fausse Suivante*, dont les rythmes, les échos internes, les variations virtuoses n'ont pas été examinés d'assez près. Une dernière remarque concerne la difficulté des candidats à apprécier la manière si singulière dont Marivaux s'est réapproprié l'héritage de la *commedia dell'arte*. L'histoire littéraire est importante, mais il est plus important encore de savoir s'appuyer sur elle d'une façon qui soit véritablement articulée avec le texte lui-même, en toute fluidité.

En ce qui concerne *Le Cousin Pons*, la meilleure prestation s'est distinguée par une belle culture dix-neuviémiste, et par une très bonne connaissance de Balzac, mais aussi par un recours bienvenu au reste du roman, sans pour autant bien sûr perdre le fil de ce qui doit rester avant tout une explication de texte linéaire. Comme pour Scarron (voir plus haut), on pouvait légitimement attendre un travail de contextualisation interne très précis. Ce qui ne devait pas empêcher de donner au passage ses caractéristiques littéraires propres (description, portrait, dialogue, etc.) au sein d'un cadre romanesque parfaitement défini. On relève que les candidats ont parfois oublié, ou mal utilisé, certaines problématiques, comme celle de la « collection », trop souvent absente des perspectives critiques. Ils ont employé, à juste titre ou non, mais sans leur donner un sens assez précis, un certain nombre de notions (pittoresque, pathétique, mélodramatique, réaliste, etc.). Par ailleurs, ils ont souvent raté le ton de Balzac, ou plutôt ils ont oublié d'en faire un enjeu spécifique.

Les notes relativement faibles obtenues par les candidats ayant travaillé sur Beauvoir s'expliquent par la domination de la paraphrase. Souvent, les structures proposées après la lecture se sont avérées peu convaincantes et, de façon générale, les structures argumentatives ont été peu ou mal perçues. L'humour a rarement été vu, alors même que souvent le ton choisi pour lire le texte le laissait transparaître. D'autre part, il aurait fallu décrire les formes mobilisées par cet humour. La simple mention vague d'une « polyphonie » ne suffisait pas : on attendait que soit mieux repéré le rôle des discours rapportés, et notamment du discours indirect libre, qui très souvent n'a même pas été relevé. Par ailleurs, les candidats semblaient ignorer le féminisme de l'auteure, ou (plus vraisemblablement) n'ont pas su comment l'exploiter. Plusieurs textes proposés parlaient pourtant des femmes, de leur corps, leur rôle social, des interdits professionnels qui pèsent sur elle, sans que les candidats rappellent que la mémorialiste fait ainsi passer des idées qui ne seront les siennes que plus tard (après sa jeunesse rangée)... et qu'il fallait formuler. Il aurait aussi été intéressant de problématiser la question de l'argumentation d'idées dans l'autobiographie (par opposition au genre de l'essai). Enfin, les candidats ont négligé les dimensions politiques des textes, qui sont pourtant fondamentaux pour les *Mémoires*, et cette négligence tendait à aplatir les explications.

## ÉPREUVES ORALES : exposé oral de grammaire

Rapport présenté par Pauline Bruley, maître de conférences à l'Université d'Angers.

### Rappels sur l'esprit de l'exercice

Nous<sup>1</sup> rappellerons d'abord que l'agrégation des docteurs vise à recruter des enseignants, amenés dans la majorité des cas à former immédiatement des élèves de collège ou de lycée. Dans cette mesure, il importe avant tout de maîtriser les bases de la grammaire, et notamment les notions qui structurent cet enseignement (classes grammaticales et fonctions, syntagmes, propositions, phrase). On ne saurait prétendre enseigner, ne serait-ce que quelques mois, au collège ou au lycée, en ignorant, par exemple, les distinctions classiques entre adverbe et préposition.

Les questions de grammaire sont donc choisies dans le but de vérifier que les grandes catégories sont bien en place : il ne s'agit guère de corpus choisis pour leur caractère retors ; en revanche, certains textes permettent une réflexion ou une discussion sur des cas intéressants. On attend aussi des exposés de grammaire qu'ils hiérarchisent les besoins. Si désormais la catégorie des adjectifs dits « du troisième type » ou modalisants est de mieux en mieux connue des candidats, en dissenter peut être utile, mais paraît d'abord moins indispensable que de poser clairement et sans erreur la distinction entre épithète et apposition. En revanche, un candidat qui identifie « elles la qualifiaient de *grosse dondon* » (dans *Le Cousin Pons* de Balzac) comme complément d'objet indirect mais qui, lors de l'entretien, repère un attribut indirect de l'objet (son attention étant attirée sur la non-pronominalisation par « en » de ce groupe) voit sa réflexion valorisée, car l'attribut indirect est plus rare. Les connaissances théoriques fines peuvent donner lieu à de lumineux et solides exposés sur des sujets classiques et parfaitement scolaires : l'étude de *que* et *qui* dans un extrait du *Roman comique*, en un temps fort limité, a illustré la clarté de la réflexion d'une excellente candidate, mais aussi la cohérence avec laquelle elle s'était approprié un type de questionnement grammatical, ainsi que sa capacité à mettre ce système en œuvre dans l'analyse d'occurrences diverses. Un autre bon candidat a pu mobiliser judicieusement des notions de pragmatique pour commenter les types de phrase dans un extrait de Balzac – mais non sans fournir un solide travail de morphosyntaxe. Ce candidat n'a pas manqué de tisser les liens qui s'imposaient entre l'explication littéraire et la question de grammaire. Mais tous les sujets de grammaire n'appellent pas forcément un tel tissage : parfois, il est simplement demandé l'étude d'une classe ou d'une fonction, à une échelle de signification qui ne justifie aucun commentaire d'ordre littéraire. Les remarques d'ordre grammatical ne revêtent d'intérêt que lorsqu'elles sont formulées à leur juste place : l'abondance de précisions syntaxiques sur des mots ou tours ne débouchant sur aucune interprétation sémantique (par exemple, l'habitude d'épingler les conjonctions) n'aboutit qu'à brouiller le fil de l'explication.

On rappellera également ici<sup>2</sup> que l'attitude de rejet ou de refus de traiter la question de grammaire, ou bien encore la négligence de celle-ci lors du temps de préparation, sont donc difficilement acceptables – outre que ce sont de véritables erreurs de stratégie. Tel est le risque pris par un candidat qui a choisi d'omettre la grammaire (les propositions relatives). Il est alors engagé par le jury à improviser lors du temps qui lui reste. Il ne peut repérer bon nombre de relatives, relève des segments sans verbe et des négations exceptives. Or la grammaire représente un tiers de la note. Le candidat en question venait de produire une excellente explication : la grammaire fait ombre au tableau et tire la note vers le bas, sans compter l'agacement du jury devant un candidat qui fait des impasses si critiques pour son futur métier. En revanche, une candidate qui a de même omis la grammaire, et se trouve pareillement engagée à improviser, se montre capable de traiter chaque occurrence, ne serait-ce que linéairement. Sa prestation atteint finalement une note de grammaire légèrement inférieure à la barre d'admission. Dès le milieu de l'explication de texte, les qualités de méthode et de lecture apparaissent bien et le jury est à même d'apprécier la valeur de l'exercice : si le temps presse, mieux vaut condenser la fin de la lecture et faire place à la grammaire afin d'assurer les points d'une seconde évaluation, qui restent en jeu. Toute impasse en grammaire relève donc évidemment d'une erreur, tant disciplinaire que stratégique.

---

<sup>1</sup> Je remercie Marie-Albane Watine et Mathilde Vallespir de leur aide précieuse lors de l'élaboration du bilan des épreuves orales de la session 2019 et de ce rapport.

<sup>2</sup> Voir le propos introductif du rapport de 2018 à ce sujet.

## Sur la méthode

Les candidats ont désormais l'habitude de fonder leur exposé de grammaire sur une définition des notions ou des catégories (introduction définitoire), même si ces éléments de cadrage, fondamentaux, sont encore trop souvent sacrifiés, insuffisants ou approximatifs. Symptôme typique, un candidat proposant par ailleurs une étude correcte des groupes prépositionnels s'avère incapable lors de l'entretien de définir, même minimalement, une préposition. Cas aussi regrettable (mais fréquent), le complément circonstanciel n'est pas défini en introduction autrement que par les nuances sémantiques qu'il exprime : dès lors, il est impossible lors de l'entretien de lever les erreurs d'identification. Quand le candidat propose des tests (suppression, commutation, déplacement), il est plus facile de le guider ensuite pour corriger une erreur. Souvent, ces définitions et critères de reconnaissance mobilisés dans l'introduction sont ensuite paradoxalement laissés de côté au moment de décrire le corpus avec précision. Le simple réinvestissement de ces connaissances et manipulations de base (tests de substitution, d'effacement, de déplacement...) qui doivent être familières aux candidats permettrait d'éviter bien des erreurs et contradictions.

Le cadrage préalable, introductif, mais aussi posé en amont lors de la préparation, détermine les différentes questions à poser. Chaque notion implique un type de traitement adéquat, en général bien balisé par les grammaires que devraient connaître les candidats. Un examen méthodique des subordonnées, par exemple, suppose de préciser, outre la délimitation et le terme introducteur, la nature et la fonction. Dans le cas des relatives, il convient d'emblée d'être très clair sur la fonction du pronom relatif au sein de la subordonnée afin de lever tout malentendu. L'entretien ne fournit pas toujours le temps dont on aurait besoin pour dissiper les confusions. Quand il s'agit de subordonnées sans mot introducteur, la confusion entre participes apposés et participiales est fréquente : bien des candidats multiplient les identifications erronées de participiales. Ils n'ont en effet appliqué (dans le meilleur des cas) que deux tests (absence de subordonnant et contrôleur du participe distinct du sujet du verbe de la principale) : le troisième critère était essentiel (le contrôleur du participe n'a pas d'autre fonction dans la phrase – il forme bien proposition avec le participe). Les fragilités et les erreurs en syntaxe de la phrase complexe sont problématiques, au vu de sa place dans les programmes de l'enseignement secondaire. Il s'agit là de donner aux élèves une idée juste de la structure d'une phrase, ce qui engage la compréhension et l'interprétation.

L'intégralité du corpus doit être traitée. On se saisit d'un ensemble d'unités en élaborant un classement raisonné, présenté dans une progression dont la logique doit être explicite. Un traitement linéaire des occurrences est inapte à faire ressortir les principes de fonctionnement des unités au sein de la langue et en discours. Dans un plan parfois seulement rhétorique, une juxtaposition d'étiquettes ne suffit pas non plus à faire comprendre comment fonctionne une classe ou comment se distribuent des constructions. Le plan présenté en fin d'introduction reflète les capacités à hiérarchiser et à faire ressortir les grands axes de fonctionnement d'une ou de plusieurs catégories comparables. Si le sujet appelle un type de plan inévitable et récurrent (par exemple sur les temps du récit, ou encore sur l'emploi des modes verbaux), l'organisation du propos doit s'adapter au corpus, qui ne reflète pas systématiquement toutes les potentialités de la langue. Quand les occurrences appellent le même type d'analyse et se recoupent (par exemple une série d'imparfaits ou d'articles indéfinis employés avec la même valeur), il convient de les regrouper et de ne pas perdre de temps à se répéter. On gagne ainsi à comprendre l'intérêt de la délimitation du corpus restreint au sein du texte à expliquer. L'entretien revient préférentiellement sur des oublis, des silences, invite à rectifier des erreurs ou à clarifier des propos, voire à développer une analyse intéressante quand la prestation a été rapide. Là aussi sont appréciées les qualités des futurs enseignants.

## Pour se préparer

Sans revenir sur le rôle crucial de la grammaire dans la pratique du métier qu'aspirent à exercer les candidats, on insistera ici sur l'entraînement régulier. Ce n'est qu'en pratiquant que l'on arrive à cerner les difficultés et les questions prévisibles, que l'on développe des capacités d'attention grammaticale au texte, à ses résistances et à ses apparentes évidences. Attirons l'attention sur les nouveaux programmes du lycée où des éléments de syntaxe, notamment sur la phrase complexe, sont explicitement présents. La consultation de manuels scolaires, pour les candidats qui n'ont pas encore enseigné, donne une bonne idée de la culture grammaticale sur laquelle on ne transigera pas. Un parcours des leçons et exercices de langue proposés par des manuels scolaires conçus pour le second degré peut en effet donner une idée du niveau minimal attendu et compléter utilement la préparation de l'épreuve.

La relecture des rapports est indispensable. Nous renvoyons ici aux bibliographies fournies par l'édition de 2017 (première session : [http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/spec/71/2/rj-2017-agregation-externe-speciale-lettres-modernes\\_847712.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/spec/71/2/rj-2017-agregation-externe-speciale-lettres-modernes_847712.pdf)) ainsi que par celle de 2018. On peut ajouter à ces indications d'une part la *Grammaire rénovée du français* (Marc Wilmet, Bruxelles, De Boeck, 2010, dont le lexique ne rejoint pas toujours la terminologie en vigueur dans l'Éducation nationale, mais qui fournit de très éclairantes synthèses et pourra rester utile à l'enseignant recruté pour nourrir sa réflexion) et désormais, d'autre part, un nouveau manuel qui se propose d'accompagner la progression du candidat : *Le Grevisse de l'étudiant. Grammaire graduelle du français* (Cécile Narjoux, Louvain la neuve, De Boeck Supérieur, 2018).

### **Des progrès en 2019**

Cette année, les résultats des candidats viennent confirmer l'amélioration du niveau des exposés (2017 : 6,65, 2018 : 7,62 et 2019 : 8,33). Un tiers d'entre eux a obtenu la moyenne, et certains ont fait preuve de solides qualités (16) ou d'excellence (18). Les notes très faibles sont plus rares : la moyenne est représentative des notes les plus fréquentes (entre 7 et 9). Les quatre meilleures présentations de grammaire sont couplées à des explications de texte d'un assez bon ou très bon niveau, sur des textes de Balzac comme de Scarron.

### **Liste des sujets donnés lors de la session 2019**

(Il est conseillé de se reporter également aux listes des sujets proposés aux candidats de 2017 et 2018)

- Classes et fonctions

*L'adjectif*

*L'adverbe*

*Les pronoms*

*Les pronoms personnels*

*Les groupes prépositionnels*

*Les fonctions du groupe nominal*

*Les constructions des verbes*

*L'attribut*

*Les compléments du verbe*

*Le complément d'objet direct et l'attribut*

*Les compléments circonstanciels*

- Mots grammaticaux

Qui et que

*Le mot que*

- Autour du verbe

*L'infinitif*

*Les modes non personnels*

- La phrase

*Les propositions subordonnées*

*Les propositions subordonnées relatives*

*Les types de phrases*

- Remarques utiles et nécessaires (sur un extrait du texte expliqué)

## **ÉPREUVES ORALES :** **Mise en perspective didactique d'un dossier de recherche**

Rapport présenté par Alexandre Winkler, IA-IPR dans l'académie de Grenoble.

Mettre ses recherches doctorales dans une « *perspective didactique* » avec l'enseignement secondaire constitue un exercice difficile. Il amène le candidat à affronter une double contrainte : transposer son expérience universitaire dans un univers très différent, et y développer des activités spécifiques – sans que pour autant le lien avec le monde de la recherche ne soit rompu. Bien comprendre les modalités et les attendus de cette épreuve, c'est se donner la possibilité de s'y préparer avec efficacité ; aussi, les pages qui suivent reprennent-elles plusieurs des remarques formulées dans les précédents rapports, en plus de celles qui se rapportent à la session 2019. Ajoutons que sans les observations attentives des membres du jury du concours, ce rapport n'aurait pas été possible.

### **I. Définition de l'épreuve et de ses implications**

Si la leçon et l'explication de texte sont des épreuves dont le fonctionnement est bien connu, celle qui nous intéresse, de conception plus récente, semble l'être moins. Il importe donc de revenir sur sa nature, afin que ses implications soient claires.

#### **1.1. L'une des épreuves d'admission, avec ses spécificités**

Parmi les épreuves d'admission, la mise en perspective didactique d'un dossier de recherche est spécifique au concours de l'agrégation externe « spéciale » : elle fonde à la fois son originalité et sa difficulté. Par comparaison avec les autres exercices, elle est pourvue d'un coefficient élevé : s'il est de *cinq* pour la leçon et de *trois* pour l'explication de texte, il est de *quatre* pour l'épreuve en question, alors que le temps de préparation n'est que d'*une heure* — contre *deux heures et demie* pour l'explication, et *six* pour la leçon. Dans ces circonstances, il est donc attendu que le candidat ait développé, bien en amont, une réflexion sur les liens qui pourraient *a priori* se tisser entre son domaine de recherche et les programmes de collège et de lycée. Cet effort préliminaire est d'autant plus recommandé que la plupart des candidats ont déjà à leur actif un parcours professionnel très varié, les ayant menés au contact de publics très différents, auprès desquels ladite réflexion a déjà pu s'amorcer.

**Exemple 1.** Cette année, tous les types de profils ont été observés : enseignants contractuels, certifiés, ou ATER. Une enseignante ayant été successivement professeur des écoles, professeur certifié et ATER, la richesse de ce parcours était très attendue pour alimenter la réflexion didactique.

Dérivée de l'agrégation externe « ordinaire », la « spéciale » partage avec cette dernière des épreuves d'admissibilité quasiment identiques : le niveau d'exigence et les attendus sont donc très semblables. Toutefois, l'agrégation spéciale a pour finalité unique l'enseignement dans le secondaire, comme la description des épreuves le précise explicitement : il s'agit « *d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte dans le cadre de son enseignement la construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier, à en connaître de façon réfléchie le contexte, les différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République* »<sup>1</sup>. Il n'est donc pas indifférent que le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*<sup>2</sup> soit

---

<sup>1</sup> Texte cité sur la page du site *Devenir enseignant*, consacrée au concours de l'agrégation externe « spéciale ».

<sup>2</sup> *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (BO n°30 du 25 juillet 2013).



également mentionné, au titre des repères institutionnels qui doivent accompagner la préparation du candidat, à chacune des étapes de l'épreuve.

## 1.2. Ce que « mise en perspective didactique » veut dire

La nature de cette épreuve est définie par les textes de référence ; mais son intitulé lui-même est déjà assez parlant. L'arrêté fixant les modalités de l'épreuve<sup>1</sup> décrit le contenu du dossier scientifique à envoyer au jury, ainsi que les « aptitudes » prises en compte chez le candidat au moment de sa prestation orale, à savoir : « rendre ses travaux accessibles à un public de non-spécialistes », « dégager ce qui dans les acquis de sa formation à et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours », et enfin, « appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé ». Dès lors, il fait valoir sa capacité à mettre ses « recherches » dans une « perspective didactique », et montre qu'il est en mesure de réfléchir aux modalités de transfert de contenus disciplinaires précis, dans un contexte donné, et selon le cadre défini par les programmes.

**Exemple 2.** Auteur d'une thèse sur les romans de Jules Vallès, un candidat était amené à présenter son travail en tenant compte de la question suivante : « Quelle exploitation didactique de vos dossiers de recherches envisageriez-vous pour aborder l'objet d'étude "Le roman et la nouvelle au 19<sup>e</sup> siècle", en classe de seconde ? ». Le réinvestissement du champ de recherche originel dans l'enseignement secondaire faisait donc clairement partie des attentes des membres du jury.

Avant d'être développés dans la suite du propos, deux points méritent d'être et déjà d'être soulignés. D'abord, on se rappellera que, si le dossier scientifique n'est pas évalué en tant que tel, il est, pour des membres du jury, l'objet d'une lecture attentive ; en effet, son contenu orientera de manière décisive la question que prendra en compte le candidat, dès le début de sa prise de parole, et particulièrement dans la seconde partie de son exposé.

**Exemple 3.** Auteur d'une thèse sur la correspondance de Claude Cahun, le candidat était amené à présenter son travail en tenant compte de la question suivante : « Quelle exploitation de vos travaux pourriez-vous envisager pour aborder l'objet d'étude "Se raconter, se représenter", en classe de 3<sup>e</sup> ? ». Autrement dit, prendre en compte les problématiques inhérentes à l'écriture autobiographique était attendu au départ.

En second lieu, cette réflexion didactique ne peut raisonnablement pas faire l'économie d'un arrière-plan épistémologique : imaginer la contribution d'un savoir savant à la mise en œuvre d'un programme scolaire implique une vision plus large des enjeux anthropologiques, voire philosophiques, de ses recherches doctorales. Là encore, c'est en amont que ce travail doit être fait, et non pas pendant l'heure dévolue au traitement de la question posée par le jury.

**Exemple 4.** Inspirée par les *gender studies*, la thèse intitulée « Le traitement esthétique de l'homosexualité dans les œuvres décadentes face au système médical et légal : accords et désaccords sur une éthique de la sexualité » amenait à expliciter l'arrière-plan idéologique et esthétique sur lequel se déployaient ces travaux, avant d'envisager leur contribution à la mise en œuvre du programme (cf. exemple 14).

## II. Le déroulement de l'épreuve orale

L'épreuve orale est, pour le candidat, le moment d'une réflexion exigeante, guidée par une question du jury. Elle obéit à une organisation que le candidat doit maîtriser, afin que ses travaux puissent être envisagés dans une perspective conforme aux attentes.

### 2. 1. Connaître ses interlocuteurs

Comme dans toute situation de concours ou d'examen, il faut avoir une claire conscience de la nature de ses interlocuteurs. Au nombre de quatre, les membres du jury de l'épreuve de mise en

---

<sup>1</sup> Arrêté du 28 juin 2016 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. On se reportera également à la page du site *Devenir enseignant*, consacrée à l'agrégation externe « spéciale » des lettres : l'arrêté y est cité mot pour mot.

perspective didactique ont lu attentivement les dossiers scientifiques, pris connaissance des parcours, des travaux de recherche, ainsi que des activités d'enseignement. Toutefois, ils ne constituent pas pour autant une *commission de spécialistes*, comme il peut s'en trouver à l'occasion d'un recrutement sur un poste du maître de conférences par exemple ; et les dossiers qu'ils ont été amenés à étudier ont porté sur des sujets très variés.

**Exemple 5.** Cette année, il était, *grosso modo*, possible de classer les travaux en quatre catégories :

a) Thèses consacrées à une forme littéraire (exemple : « *La fiction mystériographique : émergence et dissémination d'une poétique en France, en Grèce et en Grande-Bretagne au XIX<sup>e</sup> siècle* ») ;

b) Thèses consacrées à un thème (exemple : « *L'identité poétique de la nation. Walt Whitman, José Martí, Aimé Césaire* ») ;

c) Thèses consacrées à un auteur (exemple : « *Jean-Louis Dubut de Laforest (1853-1902), un romancier populaire* »), ou à une revue (exemple : « *La collection et la revue Poétique. Histoire intellectuelle, sociale et matérielle d'une discipline moderne (1970-1987)* ») ;

d) Thèses consacrées à une démarche anthropologique (exemple : « *Herméneutiques lesbiennes et représentations féministes des femmes hindoues* »).

L'expertise des membres du jury ne porte donc pas sur le thème, l'époque, ou l'auteur auxquels le candidat a consacré ses travaux ; elle porte bien davantage sur le point d'articulation entre ces recherches, et leur réinvestissement dans le cadre de l'enseignement secondaire. La question qu'ils soumettent n'a pas d'autre rôle<sup>1</sup>.

**Exemple 6.** Pour la thèse consacrée à la « *fiction mystériographique* », la question suivante devait guider le candidat : « *Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour aborder l'objet d'étude "La fiction et le réel", en classe de quatrième ?* ». Ce travail pose en effet la question du rapport entre littérature et actualité, dans un contexte historique donné (cf. exemple 9).

Comme on le voit, cette question a clairement un double rôle : d'une part, elle fournit une ligne directrice à l'exposé ; d'autre part, elle évite que la prestation prenne la forme d'un entretien professionnel ou, pire, d'une soutenance de thèse. Sur ce point, les membres du jury sont d'une grande vigilance.

## 2.2. Les deux moments de l'épreuve

L'arrêté relatif à l'épreuve décrit son déroulement en ces termes : Première partie (30 minutes) « *le candidat présente au jury la nature, les enjeux et des résultats de son travail de recherche, et en propose une mise en perspective didactique orientée par une question qui lui est communiquée par le jury au début de l'heure de préparation* ». Seconde partie (30 minutes maximum) : « *un entretien avec le jury prenant appui sur le dossier et l'exposé du candidat* ». Commençons par revenir sur cette première partie de l'épreuve, qui constitue de loin le moment le plus délicat. Les prestations les plus satisfaisantes étaient le fait de candidats ayant su trouver un point d'équilibre entre deux temps : l'un consacré à la présentation de leurs travaux, l'autre à l'exposé des orientations pédagogiques qui pourraient y trouver un point d'appui

**Exemple 7.** Auteure d'une thèse intitulée « *Lire le nom propre dans le roman médiéval : onomastique et poétique dans le roman arthurien tardif en vers* », la candidate a su présenter un propos équilibré, permettant, d'une part, d'explicitier les liens entre onomastique et récit d'aventure, et d'autre part, de décrire en détail un programme d'activités d'écriture en relation avec les textes médiévaux.

Le minutage de ces deux temps est moins important que la continuité qui doit les unir ; aussi attend-on que la question posée façonne le compte rendu des activités scientifiques, et ce, dès le début de la prise de parole. Rappelons-le : ces activités sont connues des membres du jury, ils en ont lu le détail : inutile de le répéter. En revanche, leur présentation dans une « *perspective didactique* » est vraiment attendue.

**Exemple 8.** « *Comment vos travaux sur les romans arthuriens permettraient-ils d'aborder les récits d'aventure et d'héroïsme, en 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>* » : telle était la question posée à la candidate citée précédemment. Dès le départ, cette dernière a su

---

<sup>1</sup> On trouvera aux pages 77-78 une liste de questions données à l'occasion du concours de la session 2018. Pour la session 2019, on se reportera à l'annexe 2 du présent rapport.

décrire la démarche scientifique qui a été la sienne, en soulignant tout ce qui, dans son travail pouvait susciter l'intérêt d'un public de fin de cycle 3/début de cycle 4 ; c'était aussi l'occasion pour elle de citer les programmes, qui accordent une place à l'expression de l'héroïsme, dans des œuvres épiques de l'Antiquité ou du Moyen-Âge, en lien avec la programmation annuelle en histoire (« *Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal, XI<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècle* »).

L'exposé des activités que pourraient nourrir, en collège ou un lycée, les recherches doctorales constitue le second temps de cette partie de l'épreuve. Avant d'y revenir plus en détail, il importe de dire que le jury n'a pas, à cet endroit, d'attentes formelles *a priori* ; en revanche, il sera particulièrement attentif à la manifestation d'une réflexion didactique, capable de prendre en compte les différents contextes d'enseignement, la variété des activités proposées aux élèves, sans oublier les modalités d'évaluation – qui, elles aussi, ont tout à gagner des apports de la recherche. En clair, après avoir présenté ses recherches, il ne s'agit pas uniquement de présenter une séquence pédagogique. Aussi, les propositions les plus convaincantes dessinaient-elles un programme précis dans la mesure où, pour un niveau donné, un corpus d'auteurs était proposé, selon une démarche guidée par une problématique, et dans une temporalité donnée. Les modalités d'évaluation étaient mentionnées, ainsi que les points précis où elles s'appliqueraient – les compétences observées à travers ce programme étaient donc identifiées.

**Exemple 9.** A l'auteur de la thèse sur les « *fictions mystériographiques* », la question de l'exploitation des recherches en quatrième, pour l'objet d'étude « *La fiction et le réel* » était posée. Le thème des recherches permettait d'apporter un éclairage expert aux enjeux littéraires mis en exergue par le programme, tout en embrassant tout le corpus naturaliste et réaliste du 19<sup>e</sup> siècle. À partir de là, il était donc possible d'imaginer une ou plusieurs séquences consacrées aux prémices du roman policier, tels qu'ils apparaissent chez Hugo (*Les Misérables*), Dumas (*Le Comte de Monte Cristo*), sans oublier Eugène Sue (*Les Mystères de Paris*) et Paul Féval (*Les Mystères de Londres*). Problématique possible : « *Comment le récit d'enquête policière permet-il de découvrir les "bas-fonds" de ta société ?* ». Des exercices d'écriture d'imitation et de mise en voix du texte « à suspense » étaient proposés ; l'évaluation pouvait notamment porter sur les compétences de réception et de compréhension des textes.

L'entretien qui suit dure au maximum 30 mn ; à la différence de la première partie de l'épreuve, celle-ci s'inscrit dans une tradition de l'oral du concours : *approfondir, élargir* et *corriger* parfois les propos sont les trois finalités que l'on y retrouve. Généralement, les membres du jury interrogent à tour de rôle le candidat. Ce dernier est ainsi amené à *approfondir* un aspect de son propos, sur lequel il sera peut-être passé un peu vite ; il s'agit également de l'inviter à *élargir* son analyse : voir s'il ne pourrait pas toucher d'autres thèmes, d'autres problématiques, quitte à dépasser de cadre du contexte purement scolaire.

**Exemple 10.** La thèse intitulée « *Le récit de meurtre en France (1870-1899)* », dans la mesure où elle posait la question d'une littérature populaire inspirée par les faits divers, pouvait inviter à quelques considérations sur les actuelles pratiques culturelles des élèves : la consommation audiovisuelle domestique, l'abondance des séries policières, les réseaux sociaux, etc.

Enfin, l'entretien permet au candidat de *corriger* éventuellement son propos : c'est alors, au gré des questions, l'occasion de revenir sur des approximations, des confusions, voire des erreurs caractérisées. Dans tous les cas, il faut se rappeler que c'est dans un esprit bienveillant que cet entretien est mené ; les questions n'ont d'autre but que de permettre au candidat interrogé de valoriser sa prestation.

### III. Réinvestir ses connaissances au cours de l'exposé et de l'entretien

Comment tirer parti, dans le cadre de l'enseignement secondaire, de ses recherches universitaires ? Comment réinvestir l'expérience acquise auprès des étudiants ? Et surtout, comment acclimater un savoir scientifique aux programmes de collège et de lycée ? Telles sont les questions auxquelles l'épreuve demande, en trente minutes, de trouver une réponse.

#### 3.1. Savoir tirer parti de son corpus.

Comme on l'a vu, les travaux dont les membres du jury prennent connaissance touchent tous les genres, tous les siècles et toutes les formes. Pourtant, il n'arrive jamais que le corpus dont ils procèdent n'entre pas en contact, à un moment ou à un autre, avec le programme au lycée ou au collège. Les candidats ont inégalement conscience de cette réalité ; en revanche, ce n'est pas le cas des membres du jury qui, dès le départ, prennent de soin de rédiger leur question initiale à partir de ce type d'observation.

**Exemple 11.** La thèse intitulée « *Violences coloniales et écriture de la transgression : étude des œuvres de Déwé Görödé et Chantal Spitz* » mettait les membres du jury au contact d'auteurs qui ne leur étaient pas, *a priori*, familiers, et de thèmes peu évoqués par les programmes scolaires (littérature postcoloniale, transgressions politiques, discursives, sociales, linguistiques et littéraires). Pourtant, le propos politique tenu par les deux auteurs pouvait entrer en résonance avec une partie du programme de collège ; d'où la question : « *A partir de vos différents objets de recherche, et en particulier de leur dimension d'étude de genre, comment aborderiez-vous l'objet d'étude "Agir dans la cité ; individu et pouvoir", en classe de 3<sup>e</sup> ?* »

Dans le cadre de la préparation que le candidat entreprendra une fois connue son admissibilité, il lui appartiendra donc de soigneusement mettre en perspective son corpus de recherche avec les corpus scolaires, et ce, qu'il s'agisse du collège ou du lycée. À lui de recenser les points d'intersection, les rapprochements, voire éventuellement les écarts avec les programmes ; il est ainsi possible d'entamer une réflexion projective *avant même* que la question au jury soit soumise au candidat, le jour de l'oral.

**Exemple 12.** Les membres de la commission ont pris connaissance d'une thèse en histoire des arts, consacrée à la dimension autobiographique dans le film documentaire (« *Mises en "je" : autobiographie et film documentaire* »). Malgré les apparences, ce travail offrait en réalité de nombreux points de contact avec le programme de collège et de lycée, dans la mesure où l'un et l'autre abordent la question de l'autobiographie et celle du rapport de la fiction avec le réel. Pour cette raison, la question posée était volontairement large, et amenait à prendre en considération tous les niveaux, de la 6<sup>e</sup> à la terminale (« *Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier comment la fiction littéraire interroge le réel (auprès des élèves de l'enseignement secondaire) ?* »)

Les membres du jury, à ce titre, ont pu observer des degrés de performance variable, selon que cet effort avait été fait ou non. Les candidats n'ayant pas eu de contact direct avec l'enseignement en collège et lycée ont tout autant de légitimité pour évoquer les programmes en vigueur même si l'enseignement secondaire ne leur est pas forcément familier – voire, tout effort de réflexion dans ce sens sera d'autant mieux reçu qu'il exprimera par excellence une aptitude à « *dégager ce qui dans les acquis de sa formation et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours* », pour citer le texte de référence.

**Exemple 13.** L'auteur d'une thèse consacrée à la collection et la revue *Poétique* (cf. exemple 5c), avait une connaissance d'autant plus lointaine de l'enseignement dans le secondaire que ses travaux avaient été menés dans un cadre universitaire étranger. Cela ne faisait pas obstacle à un programme réinvestissant les acquis de la littérature critique pour aider les élèves à cerner les problématiques de l'écriture romanesque. La question y invitait : « *Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour étudier l'objet d'étude intitulé "Le personnage de roman, du 17<sup>e</sup> siècle à nos jours", en classe de 1<sup>ère</sup> ?* ».

De même que les membres du jury ont toujours une attitude bienveillante, de même leur approche des programmes est ouverte. En d'autres termes, il ne s'agit pas, pour eux, de vérifier l'aptitude à faire coïncider géométriquement un corpus avec un programme, comme on ajuste un tenon à une mortaise ; au contraire, faire valoir un rapport dialectique entre l'un et l'autre est d'autant mieux venu qu'il est une manifestation *in vivo* de cette liberté pédagogique dont chaque enseignant est supposé savoir faire usage

**Exemple 14.** Les textes officiels ne disent évidemment rien de la littérature *queer* ou des *gender studies* dans l'enseignement des lettres au collège ou en lycée. Rien n'interdisait pourtant à l'auteur de la thèse sur « *Le traitement esthétique de l'homosexualité dans les œuvres décadentes* » (cf. exemple 4) d'évoquer les tensions que ce corpus pouvait instaurer avec les programmes, les pistes

d'analyse que cette approche pouvait ouvrir, sans oublier ce qui le rend légitime, dans un contexte de lutte contre l'homophobie et la transphobie.

Ajoutons enfin ceci : les dossiers étudiés s'appuient souvent sur des corpus éloignés des traditions bibliographiques scolaires (cf. exemples 3, 4, 5a, 5d, 6, 7, 11). Dans certains cas, il sera difficile, voire impossible, de construire un projet de séquence à partir de telles ressources, quelle que soit leur valeur intrinsèque, ou leur importance du point de vue de l'histoire littéraire. En conséquence, on appréciera tout effort permettant de mettre en relation ce champ de recherche avec des auteurs et des textes plus conformes aux habitudes de lecture en vigueur dans l'enseignement scolaire.

**Exemple 15.** Telle était l'approche choisie par l'un des candidats, auteur de la thèse intitulée « *L'énonciation ironique d'un écrivain francophone de Mayotte : Nassar Attoumani. Analyse d'un discours littéraire de l'océan Indien* ». Mettre en relation ce matériau avec l'expression de l'ironie dans *De l'Esprit des lois*, de Montesquieu, était un choix d'autant plus avisé qu'il permettait non seulement de « rendre ses travaux accessibles à un public de non-spécialistes », mais aussi de « dégager ce qui dans les acquis de sa formation et par la recherche peut être mobilisé ».

### 3.2. Prendre appui sur son expérience professionnelle.

Les dossiers envoyés aux membres du jury font état d'une activité de recherche ; ils témoignent également d'une grande variété de postures professionnelles au sein de l'institution – qu'elle soit universitaire ou scolaire. Chargés de cours magistraux, de travaux dirigés ; impliqués dans l'ingénierie de formation, responsables de l'organisation de journées d'étude ou de colloques, en France ou à l'étranger, auteurs de publications souvent nombreuses, la plupart d'entre eux peuvent se prévaloir d'expériences variées, en marge de celles qu'ils ont connues, face à des élèves ou des étudiants.

Le jury attend que ces expériences soient mentionnées et valorisées, à condition, toutefois d'être vigilant sur deux points. Premièrement, il ne s'agit pas de les exposer de manière successive, sous forme de liste ou de *res gestae* : ce serait faire peu de cas de la question initiale, qui doit orienter la présentation des travaux – mais surtout, les membres du jury auraient l'impression d'une redite d'informations qu'ils ont déjà sous leurs yeux : les deux erreurs ont été mentionnées plus haut. Deuxièmement, le candidat doit toujours se rappeler que son action ne se réduit pas à la mise en œuvre d'injonctions institutionnelles, face à des élèves, dans une salle de classe ; au contraire, elle implique de « se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier », ainsi que « les différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) », sans oublier « les valeurs qui le portent, dont celles de la République ». À ce titre, rappelons-le, chacun veillera à bien mesurer les enjeux épistémologiques et anthropologiques de ses travaux, pour comprendre comment ils peuvent entrer en résonance avec les finalités des programmes.

**Exemple 16.** Dans le cas précédemment évoqué (cf. exemple 15), les recherches doctorales se doublaient d'une expérience à l'étranger, et de solides compétences en langues vivantes. Autrement dit, la question du plurilinguisme devait être abordée, au regard de l'urgence éducative que suscite la présence dans les classes d'élèves allophones ou chez qui le français est une langue seconde. Les recherches apportaient ainsi un élément de réponse à un enjeu éducatif de première importance pour l'institution.

Instruire des élèves n'est pas tout ; il s'agit également de pourvoir à leur construction en tant qu'individus doués d'une conscience et d'une sensibilité.

**Exemple 17.** Plusieurs des dossiers mentionnent des travaux où le cinéma occupe une place importante ; c'est le cas, par exemple de la thèse consacrée aux « *Représentations sociales du monde balzacien dans ses adaptations filmiques* », ou aux « *Mises en "je" : autobiographie et film documentaire* » (cf. exemple 14). Or les programmes prévoient une articulation de l'œuvre littéraire et filmique, et le cinéma s'inscrit par ailleurs dans le *Parcours d'éducation artistique et culturelle*, qui fait la part belle aux arts visuels.

Rappelons *in fine* que c'est vers les élèves que converge tout le processus réflexif dont il a été question jusque-là, réalité sur laquelle certains candidats ont parfois tendance à passer un peu vite. Que l'on ait ou non une expérience de terrain, l'élève doit être ici perçu sous l'angle de savoirs à construire ; dans cette perspective, si les programmes sont intéressants, les compétences qu'ils mentionnent doivent être cernées avec la plus grande attention : ce sont elles qui, en réalité, dessinent le *portrait pédagogique* des jeunes individus auxquels s'adresse l'enseignant. Associer la

lecture des programmes avec celle du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*<sup>1</sup> entre, là encore, dans le cadre de l'effort de réflexion préliminaire que l'on entreprendra très en amont, et ce, que la « mise en perspective » concerne le collège ou le lycée. Comme à l'égard du corpus bibliographique, la disposition d'esprit du jury vis-à-vis des compétences est ouverte et non dogmatique ; l'essentiel est d'y voir le point de départ d'une pensée personnelle, aussi attentive aux implications didactiques qu'aux enjeux anthropologiques qui les prolongent.

### **Annexe 1 : exemple de prestation réussie.**

Intitulé des travaux concernés : « Lire le nom propre dans le roman médiéval : onomastique et poétique dans le roman arthurien tardif en vers ».

Question : « Comment vos travaux sur les romans arthuriens permettraient-ils d'aborder les récits d'aventure et d'héroïsme en 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> ? »

*Première partie : présentation au jury de la nature, des enjeux et des résultats de son travail de recherche.*

*Premier temps.* La candidate commence par revenir sur la définition du mot *aventure*, dans le cadre du roman médiéval : des actions correspondant à des motifs narratifs précis, dans un environnement codifié, et dans un cadre idéologique donné. Le héros y accomplit une œuvre civilisatrice en rétablissant par l'épée le droit et la justice ; son statut apparaît à travers les adjectifs, périphrases et expansions qui lui sont associées. En donnant des exemples également venus de l'Antiquité, on indique que les élèves (notamment en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>), sont immédiatement sensibles à cette onomastique héroïque, rappelant pour eux celle des contes.

*Deuxième temps.* Nourrie par les travaux de recherche, une problématique de séquence pourrait s'énoncer ainsi : « Comment certaines figures héroïques permettent-elles de définir le roman d'aventure médiéval ? ». D'emblée, la candidate souligne la difficulté de tirer parti de son corpus originel, ce dernier étant composé de textes peu connus et d'accès difficiles ; elle propose plutôt de procéder à partir de textes plus connus, tels que le *Conte du Graal* ou *Le Chevalier à la charrette*. On en trouvera facilement des extraits dans les manuels en usage. Par ailleurs, ces récits façonnent un univers, où la sémiologie du nom propre n'occupe pas un rôle secondaire – comme l'attestent les recherches doctorales. La candidate mentionne les compétences visées, et évoque des activités d'écriture auxquelles le corpus pourrait inviter : inventer des *continuations*, par exemple, à l'instar des écrivains médiévaux. Enfin, ce programme permet de rappeler qu'à travers l'étude de modèles héroïques, un travail sur les valeurs est également entrepris.

*Seconde partie : entretien.*

Au cours de l'échange qui suit, la candidate profite des questions pour *approfondir* son propos ; elle souligne tout ce qui, dans l'imaginaire médiéval, est séduisant pour de jeunes élèves de 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> – comme l'atteste l'engouement pour l'*heroic fantasy* – ; elle permet d'*élargir* sa réflexion en articulant l'étude de la langue avec une initiation à l'ancien français, et propose enfin d'observer les illustrations que les manuscrits médiévaux offrent à ce genre de récit. Des expositions en ligne sont citées ; donner aux élèves la possibilité d'y aller est une manière de développer leurs compétences dans le domaine du numérique. L'entretien confirme la capacité de la candidate à « rendre ses travaux accessibles », dégager ce qui peut y être « mobilisé dans le cadre des enseignements qu'[elle] serait appelé[e] à dispenser dans la discipline du concours » ; enfin, l'intérêt pour les parcours d'éducation (civique et artistique) montre qu'elle est capable d'« appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé ».

### **Annexe 2 : programmes à consulter**

La session 2019 de l'agrégation externe « spéciale » prenait comme référence les programmes en vigueur à la rentrée de septembre 2018.

Collège :

---

<sup>1</sup> *Socle commun de connaissances, de compétence et de culture* : BO n°17 du 23 avril 2015.

- \* Arrêté du 9 novembre 2015. *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015.
- \* Attendus de fin d'année et repères annuels de progression : *Bulletin officiel* n° 22 du 29 mai 2019.

Lycée général et technologique :

- \* Classe de seconde : arrêté du 21 juillet 2010. *Bulletin officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010.
- \* Première générale : arrêté du 21 juillet 2010. *Bulletin officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010.
- \* Première technologique : arrêté du 8 février 2011. *Bulletin officiel spécial* n° 3 du 17 mars 2011.
- \* Terminale générale : arrêté du 12 juillet 2011. *Bulletin officiel spécial* n° 8 du 13 octobre 2011.

Ces programmes ont été en vigueur jusqu'à la session 2019. Pour la session 2020, les candidats se reporteront à ceux qui s'appliqueront à partir de septembre 2019, en seconde et en première :

- \* Seconde générale et technologique, première générale et technologique : *Bulletin officiel spécial* n°1 du 22 janvier 2019.
- \* Programmes de français en première générale et technologique pour l'année 2019-2020 : *Bulletin officiel* n°14 du 4 avril 2019.

### **Annexe 3 : exemples de questions posées aux candidats sur leur dossier de recherche.**

Chacune figure sur un billet remis au candidat au début de l'heure de préparation. Cette année, elles se répartissaient, globalement, en trois catégories, en fonction du contenu du dossier :

Questions portant sur un thème :

- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier les problématiques littéraires liées à la transgression dans les romans français du 19<sup>e</sup> et du 20<sup>e</sup> siècle en classe de lycée ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier l'expression de soi dans la poésie, du Moyen-Âge à nos jours en classe de 1<sup>re</sup> ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour montrer de quelle manière la littérature interagit avec les discours scientifiques de son temps ?

Questions portant sur une problématique littéraire :

- \* À partir de vos différents objets de recherche, comment intégreriez-vous un ou plusieurs textes de poésie étrangère dans le cadre de l'étude de l'objet d'étude « *écriture poétique et quête de sens, du Moyen-Âge à nos jours* », en classe de 1<sup>re</sup> ?
- \* À partir de vos travaux de recherche, comment pourriez-vous aborder la question des formes théâtrales et des représentations dans une classe de 1<sup>re</sup> ?
- \* À partir de vos travaux, comment pourriez-vous envisager l'évolution du personnage de roman, du 17<sup>e</sup> siècle à nos jours, en classe de 1<sup>re</sup> ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier l'ironie dans les formes argumentatives en classe de lycée ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier le théâtre dans le théâtre en classe de lycée ?
- \* Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour étudier la pratique de la satire, en classe de 4<sup>e</sup> ?

Questions portant sur une partie précise du programme :

- \* À partir de vos différents objets de recherche et en particulier de leur dimension de genre, comment aborderiez-vous l'objet d'étude « *agir dans la cité : individu et pouvoir* », en classe de 3<sup>e</sup> ?
- \* À partir de vos recherches consacrées au récit de voyage, comment aborderiez-vous, en classe de 1<sup>re</sup>, l'objet d'étude intitulé « *la question de l'homme dans les genres de l'argumentation* » ?

- \* À partir de vos travaux de recherche sur la comédie de Dancourt à Marivaux, comment aborderiez-vous « *le texte théâtral et sa représentation* » en classe de 1<sup>re</sup> ?
- \* À partir de vos travaux, comment aborderiez-vous « *la fiction pour interroger le réel* » en classe de 4<sup>e</sup> ?
- \* Comment exploiteriez-vous vos travaux de recherche pour aborder l'objet d'étude « *le personnage de roman* », en classe de 1<sup>re</sup> ?
- \* Comment vos travaux sur les romans arthuriens permettraient-ils d'aborder les récits d'aventure et d'héroïsme en 6<sup>e</sup> /5<sup>e</sup> ?
- \* Quel appui vos travaux de recherche vous apporteraient-ils pour aborder l'étude de la langue au cycle 4 ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous en cycle 4 du collège (classe de 4<sup>e</sup>) pour le questionnement « *la fiction pour interroger le réel* » ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier comment la fiction littéraire interroge le réel (auprès des classes de l'enseignement secondaire) ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux envisageriez-vous pour étudier l'actualisation de la culture classique dans le cadre de l'objet d'étude « *les réécritures du 17<sup>e</sup> siècle à nos jours* », en 1<sup>re</sup> ?
- \* Quelle exploitation de vos travaux pourriez-vous envisager pour aborder l'objet d'étude « *se raconter, se représenter* », en classe de 3<sup>e</sup> ?
- \* Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour aborder l'objet d'étude « *le roman et la nouvelle au 19<sup>e</sup> siècle* » ?
- \* Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour traiter l'objet d'étude « *se raconter, se représenter* », en classe de 3<sup>e</sup> ?
- \* Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour étudier l'objet d'étude intitulé « *le personnage de roman, du 17<sup>e</sup> siècle à nos jours* », en classe de 1<sup>ère</sup> ?
- \* Quelle exploitation didactique de vos travaux de recherche envisageriez-vous pour aborder l'objet d'étude « *la fiction et le réel* » en classe de 4<sup>e</sup> ?



Bilans statistiques

## Bilan de l'admissibilité

Concours EAD AGREGATION EXTERNE SPECIAL

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 155  
Nombre de candidats non éliminés : 54 Soit : 34.84 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 24 Soit : 44.44 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés 0087.36 (soit une moyenne de : 07.28 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0121.13 (soit une moyenne de : 10.09 / 20)

### Rappel

Nombre de postes :

Barre d'admissibilité : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 12)

**ADMISSIBILITE**

**Moyenne par épreuve/matière après barre**

**Concours : EAD AGREGATION EXTERNE SPECIAL**

**Section / option : 0202A LETTRES MODERNES**

Epreuve	Matière	N° de lot	Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissible	Moyenne des présent	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
101	031 PREMIERE COMPOSITION	00001	20	20	8	07.65	11.13	03.93	02.80
101	031 PREMIERE COMPOSITION	00002	20	20	7	07.53	11.14	03.11	01.73
101	031 PREMIERE COMPOSITION	00003	19	19	9	08.37	10.67	02.96	01.89
101	031 PREMIERE COMPOSITION	99999	96	0	0				
101	Tout	Tous	155	59	24	07.84	10.96	03.39	02.21
102	031 DEUXIEME COMPOSITION	00001	27	27	11	07.09	10.82	04.36	03.85
102	031 DEUXIEME COMPOSITION	00002	27	27	13	07.04	09.46	03.27	03.10
102	031 DEUXIEME COMPOSITION	99999	101	0	0				
102	Tout	Tous	155	54	24	07.06	10.08	03.86	03.53
103	032 ETUDE GRAMMATICALE	00001	19	19	11	06.63	08.32	03.84	03.96
103	032 ETUDE GRAMMATICALE	00002	19	19	4	06.08	11.50	03.89	04.08
103	032 ETUDE GRAMMATICALE	00003	18	18	9	05.67	07.83	03.25	03.14
103	032 ETUDE GRAMMATICALE	99999	99	0	0				
103	Tout	Tous	155	56	24	06.13	08.67	03.70	03.91

**ADMISSIBILITE**

**Notes-Totaux Min./Max. après barre**

**Concours EAD AGREGATION EXTERNE SPECIAL**

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Epreuve	N° de lot	Matière	Présents				Admissibles			
			Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
101	0312	PREMIERE COMPOSITION	02.00	15.00	15.00	171.50	07.00	15.00	96.00	171.50
101	0312	PREMIERE COMPOSITION	02.00	14.00	20.00	155.00	08.00	14.00	96.50	155.00
101	0312	PREMIERE COMPOSITION	03.50	13.00	17.50	171.00	07.00	13.00	99.50	171.00
101	Tout		02.00	15.00	15.00	171.50	07.00	15.00	96.00	171.50
102	0313	DEUXIEME COMPOSITION	01.00	17.00	28.00	171.00	06.00	17.00	96.00	171.00
102	0313	DEUXIEME COMPOSITION	03.00	16.00	31.00	171.50	05.00	16.00	96.50	171.50
102	Tout		01.00	17.00	28.00	171.50	05.00	17.00	96.00	171.50
103	0324	ETUDE GRAMMATICALE	01.50	17.50	39.00	171.50	04.00	17.50	96.50	171.50
103	0324	ETUDE GRAMMATICALE	01.50	18.00	28.00	171.00	07.00	18.00	104.50	171.00
103	0324	ETUDE GRAMMATICALE	01.00	15.00	31.00	155.00	03.50	15.00	96.00	155.00
103	Tout		01.00	18.00	28.00	171.50	03.50	18.00	96.00	171.50
Total			01.00	18.00	15.00	171.50	03.50	18.00	96.00	171.50

## Bilan de l'admission

Concours EAD AGREGATION EXTERNE SPECIAL

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 24  
Nombre de candidats non éliminés : 24 Soit : 100.0 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 12 Soit : 50.00 % des non éliminés.  
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0  
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 222.33 (soit une moyenne de : 09.27 / 20 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0259.17 (soit une moyenne de : 10.80 / 20 )  
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20 )  
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20 )

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

Moyenne des candidats non éliminés : 101.21 (soit une moyenne de : 08.43 / 20 )  
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0124.33 (soit une moyenne de : 10.36 / 20 )  
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20 )  
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20 )

### Rappel

Nombre de postes : 12  
Barre de la liste principale : 0216.50 (soit un total de : 09.02 / 20 )  
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20 )

(Total des coefficients : 24 dont admissibilité : 12 admission : 12 )

**ADMISSION**

**Moyenne par épreuve/matière après barre**

Concours : EAD AGREGATION EXTERNE SPECIAL

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Epreuve	Matière	N° commissi	Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
204	0320 LECON	00000	24	24	12	08.63	09.92	03.16	03.07
204	Tout	Tous	24	24	12	08.63	09.92	03.16	03.07
205	0306 EXPLICATION TEXTE FRANCAIS	00000	24	24	12	09.08	11.58	03.50	02.49
205	Tout	Tous	24	24	12	09.08	11.58	03.50	02.49
206	7805 MISE PERSP.DIDACT.DOS.RECHERC.	00000	24	24	12	07.71	10.00	03.68	03.46
206	Tout	Tous	24	24	12	07.71	10.00	03.68	03.46

**ADMISSION**

**Notes-Totaux Min./Max. après barre**

**Concours EAD AGREGATION EXTERNE SPECIAL**

**Section / option : 0202A LETTRES MODERNES**

Epreuve	Matière	N° de lot	Présents			Admis					
			Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	
204			04.00	15.00	46.00	161.01	161.01	05.00	15.00	94.00	161.01
204	0320 LECON	00000	04.00	15.00	46.00	161.01	161.01	05.00	15.00	94.00	161.01
205			03.00	16.67	46.00	161.01	161.01	07.00	16.67	94.00	161.01
205	0306 EXPLICATION TEXTE FRANCAIS	00000	03.00	16.67	46.00	161.01	161.01	07.00	16.67	94.00	161.01
206			03.00	18.00	46.00	161.01	161.01	05.00	18.00	94.00	161.01
206	7805 MISE PERSP.DIDACT.DOS.RECHERC.	00000	03.00	18.00	46.00	161.01	161.01	05.00	18.00	94.00	161.01
Total			03.00	18.00	46.00	161.01	161.01	05.00	18.00	94.00	161.01