

Concours : AGRÉGATION INTERNE

Section : LETTRES MODERNES

Session 2018

Rapport de jury présenté par :
Jean-Louis CHISS
Président du jury

SOMMAIRE

| | | |
|-----------|--|---------------|
| 1. | Sommaire..... | p. 3 |
| 2. | Présentation du concours..... | p. 4 |
| 3. | Réglementation..... | p. 10 |
| 4. | Arrêté de nomination..... | p. 11 |
| 5. | Bilans d’admissibilité et d’admission..... | p. 14 |
| 6. | Épreuves écrites | |
| | 6.1. Composition à partir d’un ou plusieurs textes d’auteurs | p. 19 |
| | 6. 1. 1. Libellé du sujet..... | p. 19 |
| | 6. 1. 2. Réflexions et éléments de corrigé..... | p. 26 |
| | 6. 2. Composition française sur œuvres au programme | |
| | 6. 2. 1. Libellé du sujet..... | p. 54 |
| | 6. 2. 3. Réflexions et éléments de corrigé..... | p. 56 |
| 7. | Épreuves orales | |
| | 7.1. Leçon portant sur un programme d’auteurs de langue française | |
| | 7.1. 1. Leçon : œuvres littéraires..... | p. 84 |
| | 7. 1. 2. Leçon : cinéma..... | p. 96 |
| | 7. 2. Explication de texte et grammaire | |
| | 7. 2. 1. Explication de texte..... | p. 106 |
| | 7. 2. 1. Grammaire..... | p. 115 |
| | 7. 3. Commentaire..... | p. 126 |

PRÉSENTATION DU CONCOURS

REMARQUES GÉNÉRALES

L'agrégation interne de lettres modernes et le CAERPA (« concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés ») ont sensiblement évolué depuis leur création en 1989. Statistiquement, les professeurs qui présentent le concours sont plus jeunes ; ils affrontent donc les épreuves plus tôt, avec une expérience professionnelle peut-être moins riche que leurs aînés, mais aussi avec un souvenir plus présent de leurs études universitaires. Pour les candidats du concours, la démarche est donc à la fois un retour aux études universitaires et un retour réflexif sur des pratiques d'enseignement. Fondé à ce jour sur deux épreuves à l'écrit et trois épreuves à l'oral, ce concours exige une solide préparation universitaire et une réflexion professionnelle accordée à l'enseignement du français au lycée.

Intérêt du concours

La première réflexion renvoie à l'intérêt du concours, à son utilité. Utilité en termes d'exigence scientifique et de maîtrise des compétences disciplinaires : vingt-neuf ans après sa création, le concours n'a plus à prouver sa légitimité et il prouve une belle vitalité. Utilité individuelle : pour les candidats, il s'agit de reprendre des études théoriques, de se confronter à des textes parfois complexes et éloignés des pratiques de classe, d'affronter de nouvelles lectures critiques, de repenser les catégories grammaticales, de transformer le périmètre d'une culture personnelle ; c'est là l'occasion d'une ouverture et souvent d'une remise en cause. Utilité professionnelle aussi, puisque l'agrégation interne offre une véritable promotion interne et vient couronner une formation continue. Utilité institutionnelle enfin : le concours permet de donner aux carrières des professeurs un second souffle et une actualisation des savoirs pour le plus grand bénéfice des élèves.

Quelques chiffres-clés

En 2018, on retrouve à l'œuvre les grandes tendances évoquées dans les rapports précédents. On note la confirmation de la sélectivité du concours. En effet, 1237 candidats étaient présents aux épreuves écrites pour 150 places en 2018, soit un ratio d'environ 12% ! En outre, en 2018 toujours, le nombre de candidats ayant effectivement composé est remonté de façon sensible, passant de 1177 en 2017 à 1237, comme l'indique le tableau 1 ci-dessous. Cette remontée du nombre de candidats ayant effectivement composé correspond à un retour à la normale sur fond de léger déclin continu : le creux de 2017 était en effet très largement imputable à des considérations extérieures, puisqu'il faut rappeler que de graves intempéries ayant frappé la Polynésie avaient entraîné le report de quasi un mois des épreuves écrites de la session 2017 (des 14 et 15 janvier aux 15 et 16 février), avec son lot de retraits et de démissions bien compréhensibles.

Il importe de se souvenir par ailleurs que, sauf pour les premiers admis, il est bien rare d'obtenir de bons résultats dans l'ensemble des épreuves. Les disparités sensibles, fréquemment observées dans les notes obtenues par un même lauréat, peuvent être perçues comme un encouragement pour tous les candidats au cours de l'oral : une seule épreuve

médiocre ou décevante n'entraîne que très rarement un échec définitif. Et il est bon de garder à l'esprit que ce n'est jamais une individualité qui est jugée ou mise en cause, mais que le jury se contente d'apprécier avec toute l'équité possible une performance, à un moment donné, dans le cadre des attentes intellectuelles, culturelles et professionnelles du concours.

Enfin, il convient de rappeler les principes inhérents à tout concours. Celui-ci a pour fonction première de classer les candidats et il est plus rigoureux de le faire sur un empan de notes largement ouvert plutôt que sur quelques points. Si comme chaque année les notes sont montées à 20, il importe de savoir qu'elles peuvent également descendre à 01. Les professeurs ne doivent pas y voir une injustice ou une erreur, mais un principe de notation ayant pour principale fonction une classification aisée des candidats.

TABLEAU 1. CANDIDATS INSCRITS ET AYANT COMPOSÉ LORS DES DEUX ÉPREUVES DE L'ÉCRIT (2013-2018)

| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Inscrits agrégation | 1996 | 2163 | 2103 | 2182 | 1925 | 1864 |
| Inscrits CAERPA | 285 | 312 | 330 | 328 | 305 | 295 |
| Total Inscrits | 2281 | 2475 | 2434 | 2510 | 2230 | 2159 |
| Candidats agrégation ayant composé à l'écrit | 1145 | 1323 | 1274 | 1324 | 1011 | 1066 |
| Candidats CAERPA ayant composé à l'écrit | 164 | 186 | 187 | 202 | 166 | 171 |
| Total candidats ayant composé | 1309 | 1509 | 1532 | 1526 | 1177 | 1237 |

**TABLEAU 2. NOMBRE DE POSTES OUVERTS, ADMISSIBILITÉ,
ADMISSIONS (2013-2018)**

| | | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Agrégation | Postes | 115 | 110 | 123 | 127 | 130 | 130 |
| | Admissibles | 230 | 231 | 227 | 230 | 226 | 224 |
| | Admis | 115 | 110 | 123 | 127 | 130 | 130 |
| CAERPA | Postes | 16 | 16 | 24 | 18 | 20 | 20 |
| | Admissibles | 24 | 24 | 28 | 25 | 34 | 32 |
| | Admis | 16 | 16 | 19 | 18 | 20 | 20 |
| | Total Admis | 131 | 127 | 142 | 145 | 150 | 150 |

**TABLEAU 3. AGREGATION INTERNE : ADMISSIBILITE, ADMISSION (2013-2018),
MOYENNES /20**

| | | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| admissibilité | Barre d'admissibilité | 9,70 | 10,10 | 10,40 | 10,10 | 9,60 | 9,30 |
| | Moyenne des admissibles | 11,49 | 11,92 | 11,94 | 11,82 | 11,49 | 11,34 |
| Admission (Entre parenthèses : moyenne des admis) | Barre d'admission | 9,88 | 10,53 | 10,10 | 10,05 | 9,55 | 9,70 |
| | Moyenne Leçon | 9,03 (11,20) | 9,72 (12,09) | 9,79 (11,82) | 9,27 (11,17) | 8,42 (9,75) | 8,92 (10,65) |
| | Moyenne Explication grammaire | 8,49 (10,17) | 9,53 (11,29) | 8,70 (10,26) | 8,53 (10,37) | 8,98 (10,51) | 8,58 (10,48) |
| | Moyenne commentaire | 8,06 (9,73) | 8,93 (10,94) | 8,52 (9,98) | 9,08 (10,54) | 8,33 (9,45) | 9,04 (10,61) |
| Moyenne des admis : écrit + oral | | 10,35 | 11,80 | 11,60 | 11,56 | 10,33 | 11,28 |

**TABLEAU 4. CAERPA : ADMISSIBILITÉ, ADMISSION (2013-2018),
MOYENNES /20**

| | | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|-------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| admissibilité | Barre d'admissibilité | 9,80 | 10 | 9,20 | 10,50 | 9,6 | 9,10 |
| | Moyenne des admissibles | 11,54 | 11,56 | 11,08 | 12,27 | 11,26 | 11,38 |
| Admission (entre parenthèses : moyenne des admis) | Barre d'admission | 9 | 9,25 | 9,03 | 9,90 | 9,70 | 10,15 |
| | Moyenne Leçon | 7 (7,63) | 8,88 (10,06) | 8,54 (10,05) | 9,21 (10,28) | 9,20 (11,18) | 9,72 (11,40) |
| | Moyenne Explication grammaire | 8,27 (9,12) | 09,18 (10,60) | 9,31 (10,71) | 7,57 (8,12) | 8,32 (9,96) | 9,51 (10,87) |
| | Moyenne commentaire | 8,63 (10,06) | 7,88 (8,82) | 7,96 (8,89) | 9,25 (10,28) | 8,74 (9,98) | 9,65 (10,45) |
| Moyenne des admis : écrit + oral | | 8,95 | 10,84 | 10,61 | 10,94 | 9,96 | 11,41 |

Organisation des épreuves

Les résultats de l'admissibilité et de l'admission sont donnés par l'intermédiaire d'Internet, sur le site PUBLINET. La date prévue pour leur communication est purement indicative. Il peut arriver qu'elle soit retardée pour des raisons techniques liées à la complexité des données informatisées qui doivent être transmises.

Les admissibles reçoivent une convocation pour une réunion préparatoire qui a lieu en fin d'après-midi, la veille de leur première journée d'oral. Cette réunion est d'une grande importance : elle permet aux candidats de recevoir toutes les informations utiles sur le déroulement des épreuves qu'ils passeront au cours des quatre jours qui suivront.

La complexité de l'organisation de l'oral interdit le déplacement de la date de convocation pour des motifs de convenance personnelle. Seules peuvent être admises des raisons d'ordre médical, justifiées par un certificat établi par un médecin. Les candidats qui pourraient faire valoir de telles raisons sont priés de se faire connaître le plus tôt possible en écrivant aux services de la DGRH (Sous-direction des concours), de préférence avant que ne soit rendue publique la liste des admissibles.

L'oral se déroule sur trois ou quatre journées : trois journées d'interrogation et une journée de pause éventuellement intercalée parmi celles-ci. Dans les salles de préparation, les candidats ont le plus souvent à leur disposition les œuvres du programme et les usuels : dictionnaires divers, ouvrages spécialisés...

Remerciements

L'organisation du concours a bénéficié en 2018 du soutien que lui ont apporté les services du SIEC. Que Monsieur le Recteur de Paris ainsi que les responsables de l'administration centrale trouvent ici l'expression de nos remerciements.

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans de remarquables conditions matérielles au lycée Saint-Louis de Paris. Que Madame Chantal COLLET, Proviseur du lycée Saint-Louis, reçoive une nouvelle fois l'expression de notre gratitude et de notre reconnaissance.

Jean-Louis CHISS, Professeur des Universités

RÉGLEMENTATION

Descriptif des épreuves de l'agrégation interne et du CAERPA section lettres modernes

Les épreuves sont notées de 0 à 20. Pour toutes les épreuves, la note zéro est éliminatoire. Lorsqu'une épreuve comporte plusieurs parties, la note zéro obtenue à l'une ou l'autre des parties est éliminatoire.

Épreuves écrites d'admissibilité

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

Durée de l'épreuve : 7 heures

Coefficient 8

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

2. Composition française portant sur un programme publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale d'œuvres d'auteurs de langue française et postérieures à 1500.

Durée de l'épreuve : 7 heures

Coefficient 12

Épreuves orales d'admission

1. Leçon portant sur un programme publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale d'œuvres d'auteurs de langue française.

Durée de la préparation : 6 heures

Durée de l'épreuve : 50 minutes

Coefficient 6

La leçon est suivie d'un entretien qui permet au candidat de tirer parti de son expérience professionnelle.

2. Explication d'un texte postérieur à 1500 d'un auteur de langue française et figurant au programme publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'épreuve : 50 minutes

Coefficient 8

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

3. Commentaire d'un texte français ou traduit appartenant aux littératures anciennes ou modernes et extrait du programme de littérature générale et comparée, publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Durée de la préparation : 2 heures

Durée de l'épreuve : 30 minutes

Coefficient 6

Ce commentaire est suivi d'un entretien avec le jury.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

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

Le ministre de l'éducation nationale,

- Vu l'arrêté du 8 août 2017 autorisant au titre de l'année 2018 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré;

- Vu l'arrêté du 8 août 2017 autorisant au titre de l'année 2018 l'ouverture du concours interne d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés (CAER- agrégation);

- Vu l'arrêté du 16 octobre 2017 nommant les présidents des jurys des concours internes de l'agrégation et des CAER- agrégation ouverts au titre de la session 2018 ;

- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 :

Le jury du concours interne de l'agrégation et du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés, section Lettres Modernes, est constitué comme suit pour la session 2018 :

Président

M. Jean-Louis CHISS
Professeur des universités

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Olivier BARBARANT
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Secrétaire Général

M. Marc ROBERT
Professeur de chaire supérieure

Académie de PARIS

Membres du jury

Mme Sylvie BENZEKRI-KESSLER
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Carole BOIDIN
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Marie BOMMIER-NEKROUF
Professeur de chaire supérieure

Académie de LILLE

M. Christophe BOUCHOUCHA
Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional

Académie de STRASBOURG

M. Stéphane CATTALANO
Professeur agrégé

Académie de LILLE

Mme Sandrine COSTA-COLIN
Professeur de chaire supérieure

Académie de DIJON

Mme Nathalie CROS
Professeur de chaire supérieure

Académie d' ORLEANS-TOURS

| | |
|---|------------------------------|
| Mme Alice DE GEORGES METRAL Maître de conférences des universités | Académie de NICE |
| M. Pascal DETHURENS Professeur des universités | Académie de STRASBOURG |
| M. Alexandre DUQUAIRE Professeur de chaire supérieure | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| Mme Isabelle DURAND Professeur des universités | Académie de RENNES |
| Mme Florence FIX Professeur des universités | Académie de ROUEN |
| M. Jean-Michel GOUVARD Professeur des universités | Académie de BORDEAUX |
| Mme Emmanuelle GRUEL Professeur agrégé | Académie d' AMIENS |
| M. Augustin GUILLOT Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional | Académie de BESANCON |
| Mme Laure HELMS Professeur agrégé | Académie de PARIS |
| Mme Isabelle KOPER Professeur de chaire supérieure | Académie de VERSAILLES |
| Mme Sophie LABATUT Professeur agrégé | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| Mme Françoise LAURENT Professeur des universités | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| Mme Sophie LEFAY Maître de conférences des universités | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| Mme Rachel LE LAMER-PAVARD Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional | Académie de MONTPELLIER |
| Mme Adeline LIEBERT Professeur agrégé | Académie d' AMIENS |
| M. Patrick LONGUET Maître de conférences des universités | Académie de GRENOBLE |
| Mme Dominique MASSONNAUD Professeur des universités | Académie de STRASBOURG |
| Mme Catherine MOTTET Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional | Académie de POITIERS |
| Mme Sarah NANCY Maître de conférences des universités | Académie de PARIS |
| M. Frédéric NAU Professeur agrégé | Académie de PARIS |
| Mme Isabelle NAUCHE Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional | Académie de NANTES |
| M. Florian PENNANECH Professeur agrégé | Académie de DIJON |
| M. Gérard PETIT Maître de conférences des universités | Académie de VERSAILLES |
| Mme Catherine ROBERT-LAZES Professeur de chaire supérieure | Académie de PARIS |
| M. Olivier ROCHETEAU Professeur de chaire supérieure | Académie de PARIS |
| M. Dimitri SOENEN Professeur de chaire supérieure | Académie de PARIS |
| M. Thomas STEINMETZ Professeur agrégé | Académie de VERSAILLES |
| M. Sébastien THEBAULT Professeur agrégé | Académie de CRETEIL |
| Mme Mathilde THOREL Maître de conférences des universités | Académie d' AIX-MARSEILLE |

Mme Yen-Mai TRAN-GERVAT
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Audrey VERMETTEN
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Patricia VICTORIN
Professeur des universités

Académie de RENNES

Mme Nora VIET
Maître de conférences des universités

Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Corinne VON KYMMEL-ZIMMERMAN
Professeur agrégé

Académie de BORDEAUX

M. David ZEMMOUR
Professeur de chaire supérieure

Académie de PARIS

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 20 décembre 2017

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement

Jean-François PIERRE

Bilan de l'admissibilité

Concours EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 1829
Nombre de candidats non éliminés : 1015 Soit : 55.49 % 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 : 224 Soit : 22.07 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0138.34 (soit une moyenne de : 06.92 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0226.90 (soit une moyenne de : 11.34 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 130

Barre d'admissibilité : 0186.00 (soit un total de : 09.30 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20)

Bilan de l'admissibilité

Concours EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Nombre de candidats inscrits : 289
Nombre de candidats non éliminés : 161 Soit : 55.71 % 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 : 32 Soit : 19.88 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0128.69 (soit une moyenne de : 06.43 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0227.50 (soit une moyenne de : 11.38 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 20

Barre d'admissibilité : 0182.00 (soit un total de : 09.10 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20)

Bilan de l'admission

Concours EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 224
Nombre de candidats non éliminés : 223 Soit : 99.55 % 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 : 130 Soit : 58.30 % 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 : 403.29 (soit une moyenne de : 10.08 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0451.30 (soit une moyenne de : 11.28 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (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 : 176.38 (soit une moyenne de : 08.82 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0211.40 (soit une moyenne de : 10.57 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 130
Barre de la liste principale : 0388.00 (soit un total de : 09.70 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 40 dont admissibilité : 20 admission : 20)

Bilan de l'admission

Concours EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0202A LETTRES MODERNES

Nombre de candidats admissibles : 32
Nombre de candidats non éliminés : 31 Soit : 96.88 % 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 : 20 Soit : 64.52 % 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 : 0421.79 (soit une moyenne de : 10.55 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0456.32 (soit une moyenne de : 11.41 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (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 : 193.15 (soit une moyenne de : 09.66 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0218.02 (soit une moyenne de : 10.90 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentair (soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 20
Barre de la liste principale : 0406.00 (soit un total de : 10.15 / 20)
Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 40 dont admissibilité : 20 admission : 20)

RAPPORT DES EPREUVES ECRITES



SESSION 2018

**AGREGATION
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : LETTRES MODERNES

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

Durée : 7 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

Dans une classe de Première, vous étudierez l'ensemble des textes suivants dans le cadre de l'objet d'étude : « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIème à nos jours ».

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

Extrait 1 : Etienne de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, 1548.

Extrait 2 : Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, première partie, 1755.

Extrait 3 : François-René de Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, première partie, livre troisième, 1802.

Extrait 4 : Jean-Christophe Bailly, *Le Parti-pris des animaux*, 2013.

Extrait 1

Mais, à la vérité, c'est bien pour néant de débattre pour savoir si la liberté est naturelle, puisqu'on ne peut tenir personne en servitude sans lui faire de tort, et qu'il n'y a rien au monde de plus contraire à la nature, qui est en tout point raisonnable, que le tort. Il en résulte donc que la liberté est naturelle, et si je suis le même raisonnement, j'en déduis que nous ne sommes pas nés seulement en possession de notre liberté, mais aussi avec une propension à la défendre.

Or si d'aventure nous émettons quelques doutes sur ce propos, et si nous sommes si abâtardis que nous ne puissions reconnaître nos biens ni, de même, nos penchants naturels, il faudra que je vous fasse l'honneur qui vous appartient, et que je fasse monter, si je puis dire, les bêtes brutes en chaire pour vous enseigner votre nature et condition.

Les bêtes, – qu'ici Dieu me vienne en aide – si les hommes font trop les sourds, leur crient « vive la liberté ». Il y en a plusieurs, parmi elles, qui meurent sitôt qu'elles sont prises : comme le poisson quitte la vie aussitôt que l'eau, pareillement ces bêtes-là quittent la lumière, et ne veulent point survivre à leur naturelle liberté. Si les animaux posaient entre eux quelque prééminence, ils feraient de ces bêtes-là leur plus noble caste. Les autres, des plus grandes jusqu'aux plus petites, font lorsqu'on les prend si grande résistance d'ongles, de cornes, de bec et de pieds, qu'elles déclarent assez combien elles estiment cher ce qu'elles perdent. Puis, étant prises, elles nous donnent tant de signes apparents de la conscience qu'elles ont de leur malheur, qu'il est aisé de voir qu'à partir de ce moment il s'agit pour elles de dépérir plutôt que de vivre, et qu'elles continuent leur vie plus pour regretter leur aise perdue que pour se plaire en servitude.

N'est-ce pas ce que veut dire l'éléphant qui, s'étant défendu jusqu'à n'en pouvoir plus, ne voyant plus d'issue, étant sur le point d'être pris, enfonce ses mâchoires et casse ses défenses contre les arbres, tant le grand désir qu'il a de demeurer libre tel qu'il est lui donne de l'esprit et l'incite à marchander avec les chasseurs pour savoir si pour le prix de ses défenses il en serait quitte, et s'ils accepteraient qu'il donne son ivoire, et paye cette rançon pour sa liberté. Nous nourrissons le cheval dès sa naissance pour l'appivoiser à servir. Et pourtant nous qui pensons savoir le flatter quand vient le moment du dressage, nous le voyons mordre le frein, se ruer contre l'éperon, comme pour montrer à la nature, semble-t-il, et témoigner au moins par là que s'il sert, ce n'est pas de son gré mais par notre contrainte.

Mais que faut-il donc dire ?

*Même les bœufs sous le poids du joug geignent,
Et les oiseaux dans la cage se plaignent.*

Comme je l'ai dit autrefois¹ au temps où je me consacrais à nos rimes françaises – car je ne craindrai point, écrivant pour toi, ô Longa², d'y mêler mes vers, lesquels je ne te lis jamais sans que, par l'apparent contentement qu'ils te procurent, je n'en tire une grande fierté.

Ainsi donc, puisque tous les êtres qui ont la faculté de sentir sentent systématiquement le mal de la sujétion, et courent après la liberté, puisque les bêtes qui pourtant sont faites pour le service de l'homme ne peuvent s'accoutumer à servir qu'en protestant d'un désir contraire, quelle malchance a donc eu lieu qui a pu dénaturer l'homme, seul né véritablement pour vivre libre, au point de lui faire perdre et le souvenir de son être premier, et le désir de le retrouver ?

Étienne de la Boétie, *Discours de la servitude volontaire* (1548), translation en français moderne par Myriam Marrache-Gouraud (Gallimard, Folio plus, 2008).

¹ Les vers qui précèdent sont de La Boétie lui-même.

² Guillaume de Lur, sieur de Longa, a été le prédécesseur de La Boétie au parlement de Bordeaux, et est le premier destinataire du *Discours sur la servitude volontaire*.

Extrait 2

Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingénieuse, à qui la nature a donné des sens pour se remonter elle-même, et pour se garantir, jusqu'à un certain point, de tout ce qui tend à la détruire, ou à la déranger. J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la Nature seule fait tout dans les opérations de la Bête, au lieu que l'homme concourt aux siennes, en qualité d'agent libre. L'un choisit ou rejette par instinct, et l'autre par un acte de liberté ; ce qui fait que la Bête ne peut s'écarter de la Règle qui lui est prescrite, même quand il lui serait avantageux de le faire, et que l'homme s'en écarte souvent à son préjudice. C'est ainsi qu'un pigeon mourrait de faim près d'un bassin rempli des meilleures viandes, et un chat sur des tas de fruits, ou de grain, quoique l'un et l'autre pût très bien se nourrir de l'aliment qu'il dédaigne, s'il s'était avisé d'en essayer. C'est ainsi que les hommes dissolus se livrent à des excès, qui leur causent la fièvre et la mort, parce que l'Esprit déprave les sens, et que la volonté parle encore, quand la Nature se tait.

Tout animal a des idées puisqu'il a des sens, il combine même ses idées jusqu'à un certain point, et l'homme ne diffère à cet égard de la Bête que du plus au moins. Quelques Philosophes ont même avancé qu'il y a plus de différence de tel homme à tel homme que de tel homme à telle bête. Ce n'est donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. La Nature commande à tout animal, et la Bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnaît libre d'acquiescer, ou de résister ; et c'est surtout dans la conscience de cette liberté que se montre la spiritualité de son âme : car la Physique explique en quelque manière le mécanisme des sens et la formation des idées ; mais dans la puissance de vouloir ou plutôt de choisir, et dans le sentiment de cette puissance on ne trouve que des actes purement spirituels, dont on n'explique rien par les Lois de la Mécanique.

Mais, quand les difficultés qui environnent toutes ces questions laisseraient quelque lieu de disputer sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner ; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans. Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile ? N'est-ce point qu'il retourne ainsi dans son état primitif, et que, tandis que la Bête, qui n'a rien acquis et qui n'a rien non plus à perdre, reste toujours avec son instinct, l'homme reperdant par la vieillesse ou d'autres accidents tout ce que sa *perfectibilité* lui avait fait acquérir, retombe ainsi plus bas que la Bête même ? Il serait triste pour nous d'être forcés de convenir que cette faculté distincte et presque illimitée est la source de tous les malheurs de l'homme ; que c'est elle qui le tire, à force de temps, de cette condition originaires, dans laquelle il coulerait des jours tranquilles, et innocents ; que c'est elle, qui faisant éclore avec les siècles ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus, le rend à la longue le tyran de lui-même, et de la Nature. Il serait affreux d'être obligés de louer comme un être bienfaisant celui qui le premier suggéra à l'habitant des rives de l'Orénoque l'usage de ces ais qu'il applique sur les tempes de ses enfants³, et qui leur assurent du moins une partie de leur imbécillité, et de leur bonheur originel.

Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, première partie, 1755.

³ Selon François Coréal (*Voyages aux Indes Occidentales*, 1722), les peuples qui vivent entre l'Orénoque et l'Amazone avaient pour coutume de chercher à aplatir la tête des nouveaux nés entre des planches de bois.

Extrait 3

Notre siècle rejette avec hauteur tout ce qui tient de la merveille ; mais le serpent a souvent été l'objet de nos observations ; et, si nous osons le dire, nous avons cru reconnaître en lui cet esprit pernicieux et cette subtilité que lui attribue l'Écriture. Tout est mystérieux, caché, étonnant dans cet incompréhensible reptile. Ses mouvements diffèrent de ceux de tous les autres animaux ; on ne saurait dire où gît le principe de son déplacement, car il n'a ni nageoires, ni pieds, ni ailes, et cependant il fuit comme une ombre, il s'évanouit magiquement, il reparaît, et disparaît encore, semblable à une petite fumée d'azur, ou aux éclairs d'un glaive dans les ténèbres. Tantôt il se forme en cercle, et darde une langue de feu ; tantôt, debout sur l'extrémité de sa queue, il marche dans une attitude perpendiculaire, comme par enchantement. Il se jette en orbe, monte et s'abaisse en spirale, roule ses anneaux comme une onde, circule sur les branches des arbres, glisse sous l'herbe des prairies, ou sur la surface des eaux. Ses couleurs sont aussi peu déterminées que sa marche ; elles changent aux divers aspects de la lumière, et, comme ses mouvements, elles ont le faux brillant et les variétés trompeuses de la séduction.

Plus étonnant encore dans le reste de ses mœurs, il sait, ainsi qu'un homme souillé de meurtre, jeter à l'écart sa robe tachée de sang, dans la crainte d'être reconnu. Par une étrange faculté, il peut faire rentrer dans son sein les petits monstres que l'amour en a fait sortir. Il sommeille des mois entiers, fréquente des tombeaux, habite des lieux inconnus, compose des poisons qui glacent, brûlent ou tachent le corps de sa victime des couleurs dont il est lui-même marqué. Là, il lève deux têtes menaçantes ; ici, il fait entendre une sonnette ; il siffle comme un aigle de montagne ; il mugit comme un taureau. Il s'associe naturellement aux idées morales ou religieuses, comme par une suite de l'influence qu'il eut sur nos destinées : objet d'horreur ou d'adoration, les hommes ont pour lui une haine implacable, ou tombent devant son génie ; le mensonge l'appelle, la prudence le réclame, l'envie le porte dans son cœur, et l'éloquence à son caducée. Aux enfers, il arme les fouets des furies ; au ciel, l'éternité en fait son symbole. Il possède encore l'art de séduire l'innocence ; ses regards enchantent les oiseaux dans les airs ; et, sous la fougère de la crèche, la brebis lui abandonne son lait. Mais il se laisse lui-même charmer par de doux sons ; et, pour le dompter, le berger n'a besoin que de sa flûte.

Au mois de juillet 1791, nous voyagions dans le Haut-Canada, avec quelques familles sauvages de la nation des Onontagués. Un jour que nous étions arrêtés dans une grande plaine, au bord de la rivière Génésie, un serpent à sonnette entra dans notre camp. Il y avait parmi nous un Canadien qui jouait de la flûte ; il voulut nous divertir, et s'avança contre le serpent avec son arme d'une nouvelle espèce. À l'approche de son ennemi, le reptile se forme en spirale, aplatit sa tête, enfle ses joues, contracte ses lèvres, découvre ses dents empoisonnées et sa gueule sanglante ; il brandit sa double langue comme deux flammes ; ses yeux sont deux charbons ardents ; son corps gonflé de rage s'abaisse et s'élève comme les soufflets d'une forge ; sa peau, dilatée, devient terne et écailleuse ; et sa queue, dont il sort un bruit sinistre, oscille avec tant de rapidité qu'elle ressemble à une légère vapeur.

Alors le Canadien commence à jouer sur sa flûte ; le serpent fait un mouvement de surprise, et retire la tête en arrière. À mesure qu'il est frappé de l'effet magique, ses yeux perdent leur âpreté, les vibrations de sa queue se ralentissent, et le bruit qu'elle fait entendre s'affaiblit et meurt peu à peu. Moins perpendiculaires sur leur ligne spirale, les orbites du serpent charmé s'élargissent, et viennent tour à tour se poser sur la terre, en cercles concentriques. Les nuances d'azur, de vert, de blanc et d'or reprennent leur éclat sur sa peau frémissante, et, tournant légèrement la tête, il demeure immobile dans l'attitude de l'attention et du plaisir.

Dans ce moment le Canadien marche quelques pas, en tirant de sa flûte des sons doux et monotones ; le reptile baisse son cou nuancé, entrouvre avec sa tête les herbes fines, et se met à ramper sur les traces du musicien qui l'entraîne, s'arrêtant lorsqu'il s'arrête, et recommençant à le suivre, quand il commence à s'éloigner. Il fut ainsi conduit hors de notre

camp, au milieu d'une foule de spectateurs, tant sauvages qu'euro péens, qui en croyaient à peine leurs yeux : à cette merveille de la mélodie, il n'y eut qu'une seule voix dans l'assemblée, pour qu'on laissât le merveilleux serpent s'échapper.

François-René de Chateaubriand, *Génie du christianisme*, première partie, livre troisième, 1802.

Extrait 4

C'était il y a peu à la ménagerie du Jardin des Plantes à Paris, qui est un endroit très étrange et très beau : s'il ne conserve pas beaucoup d'espèces et ne montre que des animaux qui peuvent subsister sans trop de dommage dans des aires conçues à une autre époque (l'origine du Jardin remonte à 1794 et les plus anciennes fabriques datent de 1802), il ouvre au cœur de la capitale une retraite profonde et calme – je voudrais la décrire plus longuement car elle indique, y compris avec ses contradictions, une possibilité de coexistence que l'on accueille, lorsqu'on y vient, avec beaucoup de joie et, aussi, avec une sorte de respect – mais ce qui s'impose tout de suite, aussitôt que l'on y a fait quelques pas, c'est une retentissante rupture de charge entre le temps extérieur, celui de l'agitation de la grande ville, et le temps qui est intérieur à ces allées qui s'en vont, entre les animaux captifs et les fabriques anciennes, sous de grands arbres. On pourrait objecter que cette rupture de charge est le propre de tout jardin, mais ce n'est vrai qu'en partie, car le temps ou la forme du temps où l'on a la sensation de se retrouver immergé dans cette Ménagerie n'est pas seulement une accalmie ou un ralentissement – cela, n'importe quel parc un peu vaste et bien conçu le produit en effet sans peine – mais se présente, et l'on en a la sensation confuse, comme une forme concertante, composée et, en plus d'un sens, savante : sans doute parce que l'on se retrouve dans un lieu qui documente une forme ancienne de savoir mais surtout parce que dans ce dictionnaire les animaux, malgré lui, introduisent la vie, le vif de leur être, ce qui se traduit d'abord par un décrochement – cette rupture de charge temporelle dont je parle, et qui est spécifique.

La tentation est donc grande, ici, de parler d'un simple effet de ralenti, ou d'une dilatation, mais c'est plus difficile et plus tressé et ce qui m'est venu à l'esprit, dans l'espace qui sépare les gaur, ces grands et magnifiques bovidés sauvages venus d'Inde, si puissamment placides, et les oiseaux de la grande volière, avec leurs vols fléchés et leur affairément, c'est que la respiration même de cet espace était affectée par ce contraste et cet équilibre entre des temporalités si différentes, c'est que la simultanéité de ces courbes de temps distinctes produisait dans l'air une sorte d'onde stationnaire en forme de hamac où l'on n'avait plus qu'à s'étendre : non pour être bercé mais pour entrer dans une habitation hypersensible du temps, une maison si l'on veut, mais une maison de résonance et d'amplification où chaque geste non humain, du côté de la lenteur des ruminants (mais les gaur, ai-je appris, peuvent aussi courir, comme les buffles, à une vitesse surprenante) comme de celui de la vivacité des oiseaux, où chaque geste, donc, cesse d'être un spectacle pour devenir une pensée, une pensée que nous serions en état de former. « Vous qui habitez le temps », Valère Novarina a un jour imaginé ce beau titre et comme il se trouve qu'il est aussi l'auteur de l'étonnant *Discours aux animaux*⁴, j'hésite d'autant moins à entendre derrière lui et derrière le « vous » auquel il s'adresse non seulement les hommes mais aussi les bêtes, les bêtes qui habitent le temps autrement que nous et chacune à leur façon, avec de fantastiques brièvetés et de très longues paresse.

Le *vif*, ce que je cherche à attraper par ce mot, ce n'est pas seulement le vivant, c'est la vivacité d'allure de ces temps enchevêtrés que nous ne croisons que rarement, sauf peut-être, même si c'est de façon quelque peu faussée, dans les espaces artificiels des zoos ou semi artificiels des réserves. Mais à travers ces rencontres, dont la temporalité réelle, en nature, est

⁴ Valère Novarina, écrivain et dramaturge né en 1947 à Genève, a publié en 1987 *Le Discours aux animaux* et en 1989 *Vous qui habitez le temps*.

toujours éphémère et furtive, ce qui est entrevu, c'est cet autre temps, ce sont ces autres habitations du temps. Si le temps du contact avec les bêtes est, le plus souvent, le vif et l'éphémère, il reste que nous rejoignons à travers lui – et c'est l'équivalent de ces fentes dont je parlais – cette autre couche de temps où se rechargent les horloges internes des animaux et où peut-être il serait bon que nous rechargeons aussi la nôtre pour améliorer notre pesanteur, nos envols (nos pensées) et notre vue.

Jean-Christophe Bailly, *Le Parti-pris des animaux*, « Sur le vif », 2013.

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

Rapport présenté par Olivier Rocheteau

Depuis plusieurs années, les rapporteurs en charge de l'épreuve de « composition à partir d'un ou plusieurs auteurs de langue française du programme des lycées » rappellent que l'exercice est avant tout un effort de lecture et une proposition d'interprétation personnelle d'un ensemble textuel dont la maîtrise nécessite une investigation aussi scrupuleuse que conquérante. La difficulté peut paraître redoublée dans le cas d'un sujet convoquant un corpus d'une très large ampleur diachronique, et composé de textes d'une densité stylistique et philosophique impressionnante. Pourtant, et on ne peut que s'en réjouir, le principe de la première composition, dite de didactique, est bien connu des candidats, et contribue à donner un cadre et une assurance méthodiques susceptibles de les aider dans leur volonté d'en découdre avec un sujet éventuellement intimidant. Il s'agit en effet de proposer une construction entièrement rédigée, qui irait d'une appropriation personnelle et problématique des textes et de leurs relations, jusqu'à sa mise en œuvre pratique, dans une séquence pédagogique complète, clairement et rigoureusement articulée à un point du programme des lycées. Cette réalisation détaillée permet au jury d'apprécier conjointement, comme il se doit, l'exigence et la pertinence d'une réflexion littéraire, et les qualités de clarté et de communication que nécessite son approfondissement dans une situation pédagogique.

Qu'il nous soit permis ici, au seuil d'une proposition de mise en œuvre qui, tout en respectant consciencieusement les impératifs méthodiques de l'exercice, excède naturellement les possibilités d'une prestation en temps limité, de nous adresser en priorité à ceux des candidats qui ne sont pas parvenus cette année à envisager la complexité du sujet comme un défi inspirant et une véritable occasion d'investigation créative. Le jury constate en effet qu'un certain nombre de copies, courtes ou inachevées, trop schématiques ou allusivement lacunaires, sanctionnées à ce titre, présentaient pourtant des éléments susceptibles de se révéler porteurs. Comment dès lors expliquer un renoncement trop rapide, alors même que la composition n'est absolument pas conçue comme une épreuve à handicaps, mais bien comme l'opportunité de mettre en valeur la richesse d'un rapport individuel à une discipline, et le goût concret de sa transmission ?

Rappelons d'abord que le jury ne cherche pas à vérifier une pure concordance des prestations avec une grille préétablie de références et d'élucidations culturelles. L'exploration du corpus ne peut d'ailleurs viser l'exhaustivité, mais doit rechercher l'efficacité et la justesse, dans la perception globale des enjeux, comme dans l'exploration précise des idées et moyens spécifiques d'expression déployés par les auteurs. Ainsi, l'idée d'étudier le paradoxe dans le texte de Rousseau, et d'étendre son observation aux autres extraits, a été amenée tout à la fois par l'observation de l'extrait du second *Discours*, par une connaissance générale de Rousseau et par la volonté de trouver un moyen simple de permettre à des élèves d'accéder à l'intérêt d'un dispositif littéraire, et de s'initier aux enjeux du genre argumentatif. Constater que l'épanorhose est une figure clé de l'écriture de Jean-Christophe Bailly dans l'extrait proposé du *Parti-pris des animaux*, ou interroger le sens du mot *merveille* dans l'extrait de Chateaubriand, qui revenait au début et à la fin du texte, comme un serpent qui se mord la queue, ou encore observer les variations de tonalités dans le discours de La Boétie : ces approches, sans être évidemment ni prescriptives ni exclusives, constituent des axes simples, fondés sur des caractéristiques stylistiques suffisamment prégnantes pour assurer la pertinence d'une analyse littéraire. On ne saurait donc résumer l'épreuve à un test d'érudition et de

connaissance : elle est un espace de création et d'investigation, qui laisse une grande liberté d'appréciation et de proposition aux professeurs auxquels elle est destinée, pour trouver les moyens d'entrer judicieusement dans les textes, sans en laisser aucun de côté.

Une approche créative de l'exercice ne doit cependant pas escamoter le fait qu'un sujet génère des constats et des questionnements. Il s'agissait ici de voir comment l'utilisation de la référence à l'animal dans une argumentation engageait une réflexion anthropologique spécifique.

Cette perception générale du corpus doit s'articuler à une excellente connaissance des programmes de lycée. Ce présupposé est aisément compréhensible, et il n'est nul besoin d'y revenir : la réflexion sur le sujet comporte nécessairement une appropriation ajustée des instructions officielles. Nul besoin non plus d'insister sur l'importance de l'argumentation dans la création littéraire et la didactique de notre discipline. Le corpus était l'occasion de montrer, contre certaines idéologies stérilisantes en vogue, à quel point une pensée anthropologique est dépendante de sa mise en forme littéraire, garante de sa pertinence et de sa fécondité.

A la nécessité d'une articulation pédagogique de la réflexion s'ajoutent des impératifs culturels et littéraires. Une perspective diachronique implique nécessairement une prise en compte de l'histoire littéraire. Remarquons ici que la connaissance historique n'est pas une fin en soi pour notre discipline, elle n'est même à proprement parler ni un moyen, ni *a fortiori* une béquille : là encore, l'observation stylistique se révèle plus précieuse, et jubilatoire. Ainsi, observer les images déplaisantes d'animaux agonisants (elles sautent d'ailleurs aux yeux), que Jean-Jacques Rousseau impose à son lecteur, est un moyen littéraire très sûr de comprendre la position argumentative marginale au sein des Lumières de ce génial paria plus ou moins volontaire, alors que vouloir à tout prix vérifier dans le texte la thèse préconçue, issue d'une histoire des idées trop générale et hâtive pour être une aide véritable, de la bonté de l'homme à l'état de nature peut générer de calamiteux contresens, qui ont parfois laissé le jury dubitatif. On pourrait multiplier les exemples sur chaque texte : une perception fine et littéraire d'un texte sera toujours plus passionnante qu'une information ou un éclairage extérieur porté sur lui, qui peut même se révéler préjudiciable. Il reste qu'une structuration rigoureuse de leur culture littéraire demeure pour les candidats un allié sûr. La supériorité de l'approche stylistique rappelée, on peut en effet déplorer que le texte de Chateaubriand, dont la présence dans le corpus signalait bien évidemment la nature argumentative, n'ait pas été l'occasion pour les candidats d'approfondir les revendications essentielles portées par l'expression littéraire romantique : la dimension d'art poétique du passage lui conférait d'ailleurs une portée évidente de manifeste. Deux constats simples pouvaient ainsi être rappelés : l'argumentation, comme la poésie, est transgénérique, et l'hybridation est une caractéristique essentielle de l'esthétique romantique. L'écart temporel entre Etienne de la Boétie et Jean-Jacques Rousseau, leur réflexion contrastée sur la liberté dans une utilisation très différente de la forme du discours, permettaient assez simplement d'amener la question de l'évolution du constat anthropologique porté par la première modernité. De la même façon, si le texte de Jean-Christophe Bailly offrait aux candidats de multiples manières de présenter certains enjeux de la littérature contemporaine, on attendait que le candidat s'attache à dire quelque chose de cette dernière. Le récit d'une expérience poétique de pensée peut par exemple évoquer l'œuvre de Marcel Proust, mais un candidat, qui connaissait bien l'œuvre dramatique de Valère Novarina, a su brillamment se servir de celle-ci pour entrer avec vigueur et pertinence dans l'argumentation de Jean-Christophe Bailly par le biais de la spécificité d'un discours théâtralisé comme moteur de la justesse du sens. Il ne s'agissait pas là d'une recherche à tout prix d'originalité, mais de la volonté de conjuguer sa culture et son désir propre de littérature aux appels d'un sujet qui voulait inviter les candidats à exercer leur sagacité littéraire.

I. Première étape : repérage des perspectives globales et des pistes problématiques

1. Unité du corpus : l'utilisation argumentative de l'animalité

A. Une vision nettement critique : l'homme en questions

Le corpus nous invite à réfléchir sur nous-mêmes, représentants de l'espèce humaine, en nous positionnant face à une altérité longtemps considérée comme radicale : les bêtes, les animaux. Dès l'Antiquité, ces derniers, malgré les observations fascinées qu'ils suscitaient, ont souvent été envisagés comme des contre-exemples, car ils étaient dépourvus de la conscience et du langage. Les monothéismes abrahamiques ont eux aussi accordé à l'homme une place centrale : créature préférée d'un Dieu qui l'a façonnée à son image, l'homme s'est vu doter du privilège de nommer les autres animaux, ce qui lui en assurait la domination¹. A nous, êtres humains policés, l'animal tendrait ainsi un miroir rassurant : son imperfection nous offrirait en effet, à plus ou moins bon compte, une image valorisante de nous-mêmes. Notre projet heuristique et technique, emblématique de la modernité, de vouloir « *nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature* »², ainsi que le présente en 1637 René Descartes dans une formulation saisissante et ambiguë du *Discours de la méthode*, trouverait ainsi une consistance et une légitimité incontestables.

Il convient d'emblée de remarquer que le corpus ne s'inscrit nullement dans cette perspective, dont il prendrait même plutôt le contrepied : la convocation des animaux dans chacun des textes rassemblés ici, malgré une diversité nette de moyens et d'intentions, compose une vision plus inquiète qu'élogieuse de l'homme. Les effets de contraste et les observations descriptives soulignent plus ses erreurs ou ses imperfections qu'ils ne consacrent sa supériorité. L'humanité, prise en défaut, sans être pour autant condamnée, devrait tirer profit de ce que la comparaison avec l'animal lui permet de comprendre d'elle-même : ce présupposé est largement partagé par les auteurs du corpus. Il s'agirait alors, d'une part, d'atteindre, par l'humilité, une lucidité plus grande, et d'autre part, d'enrichir son rapport au monde. L'homme qui doit reconquérir sa liberté naturelle pour La Boétie, ne doit pas se réjouir trop vite de sa capacité innée à progresser pour Rousseau. Chateaubriand et Jean-Christophe Bailly, à deux siècles d'intervalle, semblent partager le constat d'un appauvrissement culturel et perceptif des hommes ; mais, sans désespoir, ils offrent chacun des pistes pour faire de la rencontre avec l'animal l'occasion d'un échange stimulant. La Boétie, dans une inversion dont il faut mesurer l'énergique et salutaire provocation, entend faire « *monter (...) les bêtes brutes en chaire pour [n]ous enseigner [n]otre nature et condition* ». Jean-Jacques Rousseau, d'un même mouvement, réaffirme la différence essentielle entre l'homme et l'animal prônée par Descartes³ (« *je ne vois dans tout animal qu'une machine ingénieuse* ») et en déplace aussitôt la pertinence (« *J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine* »). Chateaubriand et Jean-Christophe Bailly semblent préférer le plaisir délicat de l'observation éthologique à la sanctuarisation dogmatique de la supériorité rationnelle humaine : le premier trouve dans l'investigation naturaliste de quoi nourrir la « *merveille* », « *l'enchantement* », la richesse d'un rapport au monde s'appuyant sur une méditation analogique (le serpent « *s'associe naturellement aux idées morales et religieuses* ») ; le second, héritier d'un romantisme prenant ses distances avec la froide et implacable raison, propose à son lecteur une méditation sur le temps vécu et

¹ *La Bible, Ancien Testament, Genèse, 2, 18*, traduction œcuménique, Livre de Poche, P. 5.

² René Descartes, *Discours de la méthode*, VI, in *Œuvres Lettres*, Gallimard, Edition de la Pléiade, P. 168.

³ René Descartes développe la thèse des animaux-machines dans la cinquième partie du *Discours de la méthode* (*Op. cit.* P. 164-166), et dans la célèbre *Lettre au marquis de Newcastle* du 23 novembre 1646 (*Op. cit.* P. 1252-1257).

explique que nos expériences sensibles gagneraient à se nourrir de celles, infinies et variées, des quelques animaux que nous pouvons encore côtoyer.

B. Un horizon pratique et engagé : des intentions réformatrices

Le corpus invite à se questionner conjointement sur la variété des mises en forme argumentatives et sur le recours à l'animal comme moyen de méditation sur l'homme. Cependant, la réflexion anthropologique n'affiche pas ici un horizon purement spéculatif et théorique. La dimension argumentative des textes n'est pas strictement philosophique, si on considère que la philosophie se donne pour objectif de comprendre les phénomènes et de s'approcher rationnellement de la vérité. Le surplomb par le corpus du 17^{ème} siècle souligne la volonté d'écarter le débat sur le statut de l'animal initié par la première modernité. Si cette question apparaît dans le texte de Rousseau, elle est clairement un prétexte pour un autre engagement, plus perturbant. L'animal n'est pas non plus renvoyé à une simple dimension allégorique ou symbolique, dans la mesure où la présentation réaliste prime dans chacun des textes sur le plaisir de la fiction animalière. Le corpus privilégie en fait les zones troubles de la fascination de l'homme pour l'animal, non comme enjeu critique ou comme objet de réflexion, mais comme moyen de créer de la perturbation et du brouillage, pour favoriser la réflexion dans un premier temps, l'engagement pratique dans un second temps.

L'action à laquelle les auteurs veulent mener les destinataires des textes n'est pas un engagement en faveur de la cause animalière. Les auteurs en appellent chacun, par le recours à un animal plus ou moins instrumentalisé par l'argumentation, à une forme de restauration concrète, de refondation ou de dépassement des caractéristiques humaines. Ils entendent convaincre que l'homme peut ou doit évoluer dans son rapport à lui-même et au monde. Pour La Boétie, il s'agit de reconquérir une liberté naturelle que les hommes, cruellement « *abâtardis* » ont perdue, alors même que les animaux, eux, ne cessent de l'affirmer. L'animal nous donne l'exemple d'une condition naturelle à restaurer dans toute son intensité et sa pureté, pour cesser de vivre dans des systèmes politiques aliénés et destructeurs. A deux siècles d'intervalle, Rousseau convoque l'animal pour tirer *a priori* les conclusions absolument inverses de celles de La Boétie : s'il reconnaît que l'homme est un animal, il ne peut être comparé à la bête justement parce qu'il est libre, là où l'animal ne serait que machine instinctuelle. Rousseau se présente comme un héritier assumé de la thèse cartésienne des animaux-machines, c'est-à-dire d'un dualisme opposant la nature instinctuelle du corps à l'élaboration intellectuelle de l'âme pensante, mais il déporte totalement l'horizon de la réflexion, au point de sembler en balayer la pertinence d'un mouvement de plume. Rousseau entend articuler une vision morale extrêmement critique de la liberté humaine, très éloignée de l'éloge qu'en fait La Boétie. Dans une représentation qui peut évoquer l'homme tragique selon Pascal, toujours en équilibre précaire entre deux extrêmes, l'ange d'un côté, la bête de l'autre⁴, Rousseau souligne que la liberté de l'homme peut souvent l'égarer en l'amenant à rejeter l'instinct (« *la bête ne peut s'écarter de la règle qui lui est prescrite, même quand il lui serait avantageux de le faire, et (...) l'homme s'en écarte souvent à son préjudice* »), et en vient dans une seconde partie à critiquer la notion de perfectibilité, cette « *faculté distinctive* » des hommes, que les penseurs des Lumières n'ont cessé de promouvoir, qui pourrait être en fait, selon le philosophe genevois, « *la source de tous les malheurs des hommes* ». Il conviendrait alors de prendre conscience du risque que fait courir la nature libre et perfectible de l'homme, qui peut paradoxalement entraîner aussi son *imbécillité* et son *malheur*.

Rousseau se démarque donc d'un triomphalisme trop optimiste des Lumières. Chateaubriand va plus loin encore : dans l'extrait du *Génie du Christianisme* se lit l'urgence de corriger les excès d'une impérieuse rationalisation du réel. Le début du texte indique clairement que l'arrogance humaine est délétère, dans la mention dépréciative du complément de manière en position accentuée : « *Notre siècle rejette avec hauteur tout ce qui tient de la*

⁴ Pascal, *Pensées*, fragment 572 (édition de Michel Le Guern), Gallimard, Folio classiques, P. 370.

merveille ». Critique de son temps, inscrit dans une actualité violente qui le fait douter d'une quelconque Providence historique, le jeune auteur écartelé entre deux mondes, entre deux époques, propose aux hommes de renouer avec la foi catholique et de retrouver le sens et la richesse du texte sacré dans une expérience sensible et immédiate de la nature. Le double pouvoir symétrique de l'enchantement et de l'émerveillement change notre manière d'être au monde, et peut aller jusqu'à refonder une unanimité politique bienveillante, celle qui apparaît à la fin de l'anecdote autobiographique du serpent séduit par le Canadien : « *A cette merveille de la mélodie, il n'y eut qu'une seule voix dans l'assemblée pour qu'on laissât le merveilleux serpent s'échapper* ».

On peut alors établir un lien entre les deux derniers textes du corpus, qui, chacun à leur manière, sortent d'un rapport trop humain à l'animal et cherchent à dépasser une simple position d'orateur discourant dans la maîtrise. Le locuteur part de son émotion pour approcher l'expérience vive d'une rencontre avec l'animal, que seuls les mots peuvent tenter de restituer dans toute son intensité. Cette rencontre est précisément datée et située chez Chateaubriand, dans l'anecdote autobiographique de la deuxième partie de son texte (« *Au mois de juillet 1791, nous voyagions dans le Haut-Canada* »). Elle est plus indéterminée chez Jean-Christophe Bailly : le présentatif impersonnel estompe le locuteur, l'indication temporelle floue écarte le reportage objectif (« *C'était il y a peu à la ménagerie du Jardin des Plantes* »). Dans les deux cas, l'animal cesse d'être envisagé de l'extérieur, comme un simple objet ; il cesserait même d'être exemplaire, pour devenir une sorte de possibilité mystérieuse d'être, offerte à la méditation. Le programme du texte de Chateaubriand, renouer avec la *merveille*, la magie, l'*enchantement*, s'accomplit ainsi pleinement dans le récit autobiographique de la deuxième partie, tout comme le concept de *vif*, que Jean-Christophe Bailly tente de décrire, de remplir, « *d'attraper par [l]e mot* », est la promesse d'un renouveau perceptif dont l'animal est certes une pièce maîtresse, bien plus qu'un simple instrument ou une illustration, mais pas non plus la finalité. La dimension pratique n'a pas disparu, loin de là : la perspective romantique des deux derniers textes, qu'il convient d'approfondir pour en comprendre l'horizon et la logique, propose de dépasser la simple spéculation anthropologique pour aller vers une exploration de nos virtualités spirituelles, intellectuelles et sensibles.

C. Un corpus diachronique : des textes emblématiques des enjeux de leur époque

La composition chronologique du corpus permettait d'identifier des inscriptions contextuelles claires : chaque texte peut être considéré comme emblématique des préoccupations d'une époque. La construction diachronique met certes en exergue la permanence et le retour de grandes questions anthropologiques – la manière d'appréhender pratiquement la liberté, le rôle de la sensibilité dans l'épanouissement humain – mais rend aussi évidente la manière dont elles se conjuguent à des situations contextuelles différentes. La nécessaire mise en perspective historique permettait donc d'articuler les singularités de positionnement, les innovations et les ruptures, plus ou moins polémiques, dont sont porteuses des œuvres marquantes.

Dans *Le Discours de la servitude volontaire*, écrit autour de 1547, Etienne de la Boétie s'interroge sur le scandale qui fait que les hommes ne font pas qu'accepter ou tolérer la soumission à un pouvoir tyrannique, mais semblent même la vouloir, et aller au-devant des désirs d'un tyran aussi violent qu'en réalité impuissant, puisqu'il ne tire sa puissance que du renoncement du peuple à exercer ses « *penchants naturels* »⁵. Le texte reflète parfaitement l'humanisme renaissant, dans sa situation historique et politique d'une part, dans ses ambitions et ses horizons littéraires d'autre part, dans ses préoccupations théoriques enfin. La

⁵ Etienne de la Boétie, *De la servitude volontaire*, Gallimard, Tel, P. 79 : « *Pour ce coup je ne voudrais rien sinon entendre comm'il se peut faire que tant d'hommes, tant de bourgs, tant de villes, tant de nations endurent quelque fois un tyran seul ; qui n'a puissance que celle qu'ils lui donnent* ».

Boétie se situe en effet à la période charnière de l'émergence de l'état moderne sur les ruines du système féodal, réseau complexe d'allégeances et de vassalité. Cette élaboration progressive d'un état particulièrement fort et centralisé en France rencontre dès 1530 la violence des affrontements religieux entre Catholiques et Protestants : la guerre civile déchire le pays entre 1562 et 1598. Ce contexte nourrit la crainte d'une captation du pouvoir par un seul, et confère une urgence essentielle à la réflexion sur la concorde, l'amitié et la liberté.

« *J'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés* »⁶. On a souvent fait de cette phrase, tirée de *L'Emile*, la devise de Jean-Jacques Rousseau. Le texte proposé permet effectivement d'en mesurer la validité, et de considérer la place particulière qu'occupe Jean-Jacques Rousseau sur l'échiquier des Lumières. La critique de la perfectibilité, centrale dans notre extrait du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, nous permet d'apprécier à quel point l'œuvre rousseauiste est, paradoxalement, à la fois une consécration, esthétique et intellectuelle, de la pensée critique moderne, et la dénonciation radicale de son assurance excessive dans les progrès permis par l'intelligence humaine. Se lisent ici les deux faces d'une subversion salutaire : le paradoxe comme dynamique de la pensée et de l'affirmation de soi, l'affectivité, comme garantie et condition de la véracité conquérante.

Les dates de naissance (1768) et de mort (1848) de Chateaubriand en font un funambule entre deux mondes, deux époques, au dessus du gouffre qu'a été la Révolution française. Equilibre aussi précaire qu'inspirant pour celui qui, très tôt, s'est senti incarner « *l'épopée de [s]on temps, d'autant plus que [il a] vu finir et commencer un monde, et que les caractères opposés de cette fin et de ce commencement se trouvent mêlés dans [s]es opinions* »⁷. Publié au moment où la France, qui s'achemine vers l'Empire, signe un Concordat avec la Papauté, *Le Génie du Christianisme*, œuvre oubliée ou presque, est une des pièces maîtresses de l'affirmation du romantisme. Pour Chateaubriand, il s'agit de réconcilier le pays avec la religion chrétienne. Le diagnostic est simple : la période révolutionnaire, et spécialement la Terreur, aurait endurci les âmes en généralisant le « culte de la Raison ». Dramatisant le désastre, Chateaubriand y voit le moment fatal d'un assèchement qui serait la fin de toute spiritualité et de tout art⁸. *Le Génie du Christianisme* s'écrivait donc dans l'urgence d'une résurrection spirituelle au bord du gouffre. L'extrait permet ainsi d'analyser les caractéristiques essentielles de ce moment de rupture féconde du premier romantisme au sein de la modernité.

L'extrait du *Parti-pris des animaux* de l'écrivain contemporain Jean-Christophe Bailly peut se lire comme le prolongement du recentrement, opéré par le romantisme, de la question anthropologique sur le fonctionnement de la sensibilité, comme condition d'une relation féconde au monde et à l'autre. Le récit personnel d'une aventure singulière de pensée initie le lecteur à la possibilité de rencontrer d'autres « manières d'habiter le temps » que la sienne. On comprend aisément que cette recherche doit beaucoup aux philosophies contemporaines de la conscience. Se lit ainsi une volonté d'expérimentation, dans la volonté presque proustienne de restituer la finesse et la précision du cheminement sensible de l'idée, et d'hybridation, que favorise la souplesse créative de l'écriture de l'essai : rejoindre l'animal dans un partage sensible, c'est mettre en place des procédés d'élargissement perceptif, et refuser les mécanismes d'assignation, en faveur d'un tissage par l'idée des relations et des

⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Livre Second, GF, P. 112 : « *Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi mes paradoxes : il en faut faire quand on réfléchit ; et, quoi que vous puissiez dire, j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés* ».

⁷ François-René de Chateaubriand, *Mémoires d'Outre-Tombe, Préface testamentaire*, Gallimard, Quarto, volume 2, Variantes, P. 3000.

⁸ F.-R. de Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, III, II, 1, Gallimard, Pléiade, P. 807 : « *plusieurs personnes ont pensé que la science entre les mains de l'homme dessèche le cœur, désenchanté la nature, mène les esprits faibles à l'athéisme, et de l'athéisme au crime ; que les beaux-arts, au contraire, rendent nos jours merveilleux, attendrissent nos âmes, nous font plein de foi dans la Divinité, et conduisent par la religion à la pratique de la vertu* ».

signes multiples qui s'offrent à nous. Cette proposition, pour douce qu'elle apparaisse dans son élaboration expressive, ne peut être dissociée de l'urgence contemporaine qui s'impose à chacun : nul ne peut douter que l'homme court à la catastrophe s'il se coupe de la conscience sensible de son appartenance à un monde terriblement fragilisé.

2. Problématisation littéraire et articulation aux objectifs pédagogiques

A. Approche littéraire

Le questionnement anthropologique construit par le corpus tire donc son originalité d'une utilisation argumentative commune de la référence à l'animalité. Celle-ci n'est-elle qu'un exemple, un détour habile ou pratique, ou s'impose-t-elle au contraire par une nécessité indissociable du diagnostic sur l'homme élaboré par chacun des textes ? En quoi la question de l'homme s'enrichit-elle de la confrontation avec l'animal ?

L'animal dans les textes crée des effets de perturbations dans les représentations traditionnelles, pour convaincre et modifier les perceptions sclérosées ou dogmatiques, et remettre en cause une position trop arrogante de la raison. Le décentrement opéré par le romantisme au cœur des mécanismes argumentatifs entraîne le lecteur dans une aventure intellectuelle et sensible. Emotions et affects ne sont plus séparés de l'idée. Les textes montrent qu'ils ne la servent plus seulement, ils la créent, la nourrissent et la prolongent, l'intensifient. Ce changement doit être relié à l'interrogation anthropologique sur le fonctionnement de la sensibilité.

Impossible alors de continuer à penser dogmatiquement la structuration des genres littéraires. On a souvent opposé la poésie et l'argumentation, la littérature et la philosophie, l'image et le concept. Les textes, dans leur diversité, ne contestent-ils pas justement ces oppositions ? Comme la pensée et le langage s'avancent vers l'animal ici, l'argumentation ne s'ouvre-t-elle pas à autre chose que les logiques rhétoriques attendues ? Que peut apporter la poésie à l'argumentation, non comme reine de l'éloquence, mais comme puissance musicale d'émotivité et d'évocation ? Le corpus pourrait initier une conception des genres plus ductile, où les jeux de l'imaginaire ne sont plus assimilés à de simples illustrations séduisantes, donc suspectes, mais à une manière féconde, singulière et concrète de s'emparer du questionnement théorique sur l'homme.

B. De la problématique littéraire aux objectifs didactiques

La partie du programme de seconde consacrée à l'argumentation se concentre sur les 17^{ème} et 18^{ème} siècles, et vise à donner des repères incontournables pour comprendre cette période et son importance cruciale dans l'histoire des idées. Cette première année de lycée peut mettre en place la distinction entre une argumentation directe et indirecte, et éventuellement montrer que l'argumentation, dans la diversité de ses formes, croise d'autres genres littéraires majeurs (la fable comme poésie ouverte à une portée didactique, le conte philosophique comme narration orientée par une volonté démonstrative). On constate pourtant que les programmes privilégient pour l'année de seconde une approche extrêmement structurée des périodes littéraires et des genres, envisagés dans leurs formes les plus pures (comédie et tragédie classiques pour le théâtre) ou emblématiques (réalisme et naturalisme pour le roman, romantisme et surréalisme pour la poésie). Les élèves sont ainsi amenés à élaborer des repères historiques et génériques rigoureux, nécessaires à un ancrage culturel fécond.

Le programme de première s'inscrit naturellement dans le prolongement de celui de seconde. Cependant, il se propose, d'une part, d'élargir et de complexifier les perspectives historiques et génériques : « *Le travail mené en seconde sur des objets relativement circonscrits, afin de donner des repères aux élèves, laisse place en première à une étude qui met en évidence certaines évolutions historiques des genres littéraires* ». D'autre part, il

entend plus nettement encore que le programme de seconde « *permettre aux élèves d'accéder à la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition* », pour contribuer « *à donner sens et substance à une formation véritablement humaniste* ». Enfin, l'horizon anthropologique doit proposer des « *entrées concrètes* », pour articuler enjeux humains, pris au sens très large, et dimension littéraire, entendue cette fois non seulement comme mise en œuvre expressive et représentative, mais aussi comme *création*⁹. Il faut ajouter que les textes officiels privilégient une perspective plus diachronique que synchronique pour le travail en première, en invitant à « *retrouver dans les œuvres antiques les racines de questions et de représentations touchant à la condition de l'homme* ».

Les candidats pouvaient essayer d'articuler les ambitions des programmes au corpus qui leur était proposé. D'une part, la perspective diachronique invite en effet, nous l'avons vu, à considérer que les grandes caractéristiques de l'esthétique classique et de la pensée des Lumières sont suffisamment mises en place et fondées pour constituer des présupposés à l'analyse de textes jouant subtilement de leur appartenance générique, et s'inscrivant volontiers en rupture, plus ou moins provocante, avec leur contexte politique ou esthétique. Ainsi une contextualisation scrupuleuse des textes permet-elle de préciser les perceptions historiques et littéraires habituelles. Le premier objectif pédagogique serait donc d'initier à la souplesse du genre argumentatif, en liant celle-ci à l'évolution des questionnements anthropologiques, en fonction d'inscriptions historiques complexes.

D'autre part, le corpus invite à réfléchir sur l'utilisation de l'animalité dans les textes : le rapport à l'animal servira de point de départ et de fil rouge à la séquence pédagogique. Ce recours à l'animal a en effet été riche et varié dans l'histoire culturelle, de l'utilisation symbolique à des perspectives éthologiques beaucoup plus concrètes, qui transforment à la fois la visée heuristique et le rapport à notre environnement. Pourquoi observer l'animal ? On voit dans les textes deux questions fondamentales, en fait liées, se déployer : la réalisation, toujours problématique, de sa liberté par l'homme, l'exploration et l'épanouissement de sa sensibilité.

L'intérêt d'envisager la question de l'homme d'un point de vue littéraire doit apparaître clairement aux élèves. En utilisant la représentation animale comme moteur du questionnement, le corpus montre que la littérature, par sa curiosité, par ses capacités d'empathie, par sa force figurative et sa vigueur imaginative, enrichit la réflexion abstraite. Un cap essentiel sera franchi, dans la perspective du cours de philosophie de terminale, si les élèves sont convaincus qu'aucune idée, aussi abstraite soit-elle, ne peut être séparée de sa mise en œuvre expressive et esthétique, que là réside même la garantie la plus vibrante de son intérêt.

La question du rapport à l'animal peut enfin entrer en résonance avec des problèmes actuels. Poser la question pratique de la meilleure manière pour l'homme d'habiter un monde toujours plus fragilisé, c'est aussi se donner les moyens d'affronter nos urgences environnementales et morales. Le corpus montre qu'elle n'est pas nécessairement doloriste et plaintive, mais peut se révéler porteuse d'énergies, indissociable d'enrichissements intellectuels, perceptifs et poétiques.

⁹ *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, Bulletin officiel spécial N°9 du 30 septembre 2010 : « *Le fait d'aborder les œuvres et les textes étudiés en s'interrogeant sur la question de l'homme ouvre à leur étude des entrées concrètes et permet de prendre en compte des aspects divers, d'ordre politique, social, éthique, religieux, scientifique par exemple, mais aussi de les examiner dans leur dimension proprement littéraire, associant expression, représentation et création.* »
<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

II. Un exemple de mise en œuvre du projet pédagogique : L'animalité au service de la réflexion anthropologique

La phase d'appropriation a permis d'envisager, par l'analyse scientifique, une construction didactique. L'intitulé de la séance pourrait être ainsi « L'Homme au miroir de l'animal : la figure de l'animal au service du questionnement anthropologique ». Les objectifs visent non seulement une exploitation originale de la figure de l'animal, que les élèves connaissent au moins par La Fontaine, et une réflexion sur l'humanité, mais aussi une pratique de l'argumentation dans des textes qui font vaciller les frontières typologiques et génériques. La présentation schématique qui suit de la séquence ne correspond pas à une attente formelle du jury, mais à une facilité de présentation du rapport, pour en faciliter la lecture. Dans une copie de concours, une annonce du plan de la séquence, dans un paragraphe rédigé de manière synthétique, permet de passer efficacement de la première à la deuxième partie de la composition.

■ 1^{ère} étape, prolégomènes : L'homme et l'animal à l'âge classique

● **Séance 1 (1 heure) :** Lecture comparée d'un extrait du *Discours de la Méthode* (5^{ème} partie) de René Descartes et de deux fables de la Fontaine (« L'homme et la couleuvre », et un extrait du « Discours à Mme de la Sablière » (vers 17-57)). Les enjeux d'une confrontation avec l'animal. L'argumentation, entre *docere* et *placere*.

■ 2^{ème} étape : L'homme et sa liberté

● **Séance 2 (1 heures) : Présentation des textes de La Boétie et de Rousseau**

Mise en place du débat, lecture comparée des deux extraits

Pourquoi penser la liberté comme naturelle ? Qu'apporte la distinction entre liberté et instinct ? La Modernité, de l'enthousiasme à l'inquiétude.

● **Séance 3 (1 heure) : lecture analytique de l'extrait de *La Servitude volontaire* d'Etienne de La Boétie**

Vigueur pamphlétaire du discours et virtuosité rhétorique : de l'exercice rhétorique à l'engagement politique ? Initiation aux catégories antiques de la rhétorique, et aux ambiguïtés de la virtuosité éloquente.

● **Séance 4 (2 heures) : Synthèse : qu'est-ce qu'un paradoxe ?**

Observation de l'écriture paradoxale dans les textes du corpus, avec l'extrait du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* comme pivot.

Bilan intermédiaire, points acquis :

A quoi a servi l'animal dans ces textes ? Poser la question de la *nature* de l'homme, et de sa dénaturation possible. Les textes usent du *paradoxe* dans la mesure où ils s'opposent à des représentations habituelles : la croyance en une supériorité de l'homme sur l'animal pour La Boétie, l'optimisme et l'attachement à la perfectibilité pour Rousseau.

Pourquoi la question de la liberté est-elle centrale ? Elle permet de montrer la fragilité de l'homme moderne, dans ses réalisations politiques comme dans sa confiance dans le progrès rationnel. La liberté n'est pas acquise définitivement : elle se défend. Elle n'est pas absolument positive : elle se pense et s'oriente.

Qu'implique la forme du discours ? Le discours met en présence un locuteur et un auditoire, même purement hypothétique dans le cas d'une œuvre écrite. L'étude de l'implication affective de l'orateur, plus ou moins assimilable à l'auteur, est donc absolument essentielle, elle est souvent délicate, car elle implique une analyse rhétorique scrupuleuse.

■ 3^{ème} étape : L'homme et sa sensibilité

● Séance 5 (2 heures) : lecture analytique de l'extrait du *Génie du Christianisme* de François-René de Chateaubriand

Qu'est-ce que la « merveille » ? Comment se déploie-t-elle dans le texte ? Observation de l'écriture de l'enchantement. Argumentation et autobiographie.

Mise en perspective historique du corpus : penser la rupture romantique

● Séance 6 (2 heures) : lecture analytique de l'extrait du *Parti-pris des animaux* de Jean-Christophe Bailly

Exprimer la singularité d'une expérience de pensée, pour amener un élargissement sensible.

● Séance 7 (2 heures) : Bilan : évaluation

Plusieurs voies sont possibles : de l'écriture d'invention (un discours mobilisateur, un paradoxe excitant, une rencontre instructive avec un animal), à l'initiation à la dissertation (En quoi le recours à l'animal peut-il renforcer l'efficacité d'une argumentation sur l'homme?) en passant par le commentaire composé (dernière partie du texte de Chateaubriand).

A. Développement de la séquence

Les questions soulevées étant assez complexes, la séquence s'inscrira plutôt en milieu d'année. Elle pourrait s'insérer après une séquence consacrée à l'écriture poétique. L'intitulé des programmes (« *Ecriture poétique et quête du sens, du Moyen-âge à nos jours* ») implique en effet d'orienter la réflexion sur les rapports de la poésie et de la connaissance. L'étude du corpus proposé peut prolonger cette perspective en montrant que la poésie ne peut être cantonnée à un seul genre littéraire, mais peut intervenir dans d'autres, y compris dans ceux qui lui paraissent *a priori* les plus étrangers, ceux de l'argumentation, pour l'enrichir.

Séance 1 : Orientation du questionnement sur les rapports de l'homme et de l'animal. Enjeux génériques : la variété du genre argumentatif, entre la logique et la séduction

Les objectifs de cette première séance sont doubles : d'une part il s'agit de rappeler aux élèves ce qu'ils ont pu apprendre en classe de seconde à propos de l'argumentation à l'époque classique et des Lumières, d'autre part de fonder le questionnement sur le rapport entre l'homme et l'animal, en montrant la manière dont la Modernité a initié le débat.

On commencera par lire un court extrait du *Discours de la méthode* de Descartes, où le philosophe, après avoir décrit les automates que les hommes sont capables de fabriquer, fonde sa thèse des animaux-machines¹⁰, dans une argumentation dense, qui estompé la présence subjective, et privilégie l'expression logique. L'assurance démonstrative est liée au projet de maîtrise du monde initié par l'homme classique, qui sera poursuivi et amplifié par le mouvement des Lumières au XVIII^{ème} siècle. Si l'ambition de Descartes est d'abord heuristique, il affirme fermement la supériorité humaine. Les représentations culturelles et religieuses ont souvent validé cette position privilégiée, légitimant l'exploitation technique des ressources naturelles par l'homme.

Pourtant, la thèse de Descartes a immédiatement entraîné de fortes résistances. On donnera aux élèves deux textes de La Fontaine, tirés de l'articulation entre le livre IX et le livre X des *Fables* : d'une part, un extrait du « Discours à Madame de la Sablière »¹¹, d'autre part « L'homme et la couleuvre ». Dans le premier texte, La Fontaine s'emporte contre Descartes. Il montre que l'observation attentive et bienveillante des émotions et de la

¹⁰ René Descartes, *Discours de la méthode*, Cinquième partie, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, P. 164-165.

¹¹ La Fontaine, *Fables*, IX, « Discours à Madame de la Sablière », vers 17-57, Livre de Poche, P. 298-299.

virtuosité des réalisations animales empêche de les assimiler à de simples machines. Dans le second texte, le fabuliste délègue la parole au serpent pour dresser un réquisitoire plaisant contre la *perversité* humaine¹².

Le débat est lancé : entre d'un côté une séparation radicale de l'homme et de l'animal (on parle d'une différence de nature), et, de l'autre, un rapprochement (une différence de degré), les positions semblent inconciliables, et peuvent nourrir de véritables défis argumentatifs.

Les deux auteurs montrent par ailleurs deux perspectives d'écriture très différentes. Descartes a en vue la question de la maîtrise par l'homme de son environnement et l'éloge de la raison. Quand La Fontaine prend la défense de l'animal, il tire en fait le débat vers la question du statut de l'animal, et de la cruauté humaine, c'est-à-dire vers la morale. Il défend de plus une fascination esthétique pour l'animal, qui est un des fondements du genre de la fable. L'animal n'est qu'un point de départ pour Descartes, c'est une fin, esthétique et morale, pour La Fontaine. Dans toute l'œuvre de La Fontaine, l'animal est utilisé pour plaire, et pour charmer le lecteur, conformément à la revendication de *gaieté* de sa Préface¹³, et au double commandement de l'esthétique classique du *docere* et *placere*. On ne peut instruire sans plaire.

Se met ainsi en place ici la tension constitutive de l'argumentation, et de la réflexion sur l'homme : sans que cela engage le sérieux des problèmes soulevés par les auteurs, les choix esthétiques sont révélateurs d'une représentation de l'homme, et d'un fonctionnement de l'esprit. D'un côté, la logique démonstrative est souvent liée à l'affirmation rationnelle de l'homme. De l'autre, une légèreté plus séduisante, qui peut emprunter par exemple la voie de la fiction dans l'apologue, tend plus ou moins à atténuer la prégnance logique. Cette distinction posée, il s'agit de bien comprendre qu'elle doit être mise à l'épreuve : la pureté démonstrative peut-elle exister en argumentation ? On ne peut en fait concevoir la logique et la séduction que comme deux pôles de l'argumentation vers lesquels un curseur ne cesserait de se déplacer : il faut observer des variations de degré et d'intensité dans un texte argumentatif. Pourtant, on a eu tendance dans l'histoire des idées à opposer ces deux pôles, comme nous venons de le faire avec Descartes et La Fontaine : cette distinction est-elle vraiment légitime ? Ne peut-elle évoluer ?

Dès lors comment la confrontation de l'homme avec l'animal dans une argumentation peut-elle permettre de réfléchir sur la place des hommes dans le monde et la condition humaine ? Quels types de raisonnement et d'opinions peut-elle inspirer ? L'homme est-il condamné à penser l'animal soit comme une altérité radicale, éventuellement dangereuse, soit comme un objet de fascination, créature certes inférieure, mais à protéger et à aimer ?

Séance 2 : Confrontation des textes de La Boétie et de Rousseau : la liberté en question

L'entrée dans le groupement de textes à proprement parler peut dès lors s'envisager par une comparaison des deux perspectives sur la liberté initiées par les textes de La Boétie et de Rousseau. Le principe de la comparaison, loin de disperser l'attention des élèves, constitue au contraire un recours pertinent pour faciliter la compréhension d'enjeux complexes par le jeu de la différenciation.

On pourra partir d'une observation de la date des deux textes. Les deux auteurs encadrent la période d'approfondissement théorique de la modernité au 18^{ème} siècle. L'humanisme prépare la modernité, les Lumières l'exhaussent. Cette inscription historique est-elle déterminante pour les textes ? On y distingue d'emblée une différence d'approche, les positions des auteurs pouvant paraître inconciliables. Si la Boétie considère en effet que la liberté naturelle est observable chez toutes les créatures vivantes, Rousseau en fait le privilège

¹² La Fontaine, *Fables*, X, 1, « L'homme et la couleuvre », Livre de Poche, P. 305-307.

¹³ La Fontaine, *Op. Cit.*, P. 39 : « C'est ce qu'on demande aujourd'hui : on veut de la nouveauté et de la gaieté. Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux ».

de l'homme. Cette différence s'appuie sur une distinction essentielle, aisément explicable si on regarde l'utilisation lexicale des mots *bête* et *animal* dans les deux textes. La Boétie utilise indistinctement l'un ou l'autre terme (« *Si les animaux posaient entre eux quelque prééminence, ils feraient de ces bêtes-là leur plus noble caste* »), alors que Rousseau distingue bien l'*animal*, comme être vivant qui « *a des idées puisqu'il a des sens* », incluant donc l'homme, et la *bête*, qui désigne au contraire un être radicalement coupé de l'humanité. La formule du deuxième paragraphe « *la nature commande à tout animal, et la bête obéit* », ne peut ainsi se comprendre que par une relation lexicale d'inclusion. Une observation attentive oblige à remarquer que Rousseau se montre beaucoup plus souple dans le troisième paragraphe avec cette distinction : ainsi on attendrait plutôt le mot *bête* dans les formules « *cette différence de l'homme et de l'animal* » et « *un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie* ». Ne faut-il voir là que de la négligence ? Il est certain en tout cas que La Boétie n'envisage pas une coupure radicale entre l'homme et l'animal, même si « *les bêtes sont faites pour le service de l'homme* ». Il se montre en cela fidèle à une représentation du vivant héritée de l'Antiquité : pour Aristote en effet, la distinction entre l'homme et l'animal n'est que de degré, et non de nature. La célèbre formule des *Politiques* « *L'homme est un animal politique* »¹⁴ insiste sur une qualité supplémentaire de l'homme, et non sur une différence essentielle, qui postulerait d'abord que l'homme n'est pas un animal.

La Boétie reprend aux Anciens l'idéal d'un ordre naturel cosmique parfait. La position de Rousseau est beaucoup plus complexe et radicale. D'un côté, il ne s'agit pas de reconnaître à l'ordre naturel une quelconque perfection, puisque « *la bête ne peut s'écarter de la règle qui lui est prescrite* », au point d'en mourir parfois. D'un autre côté, la liberté de l'homme, qui peut l'éloigner du commandement naturel de l'instinct, peut se révéler une malédiction pour « *les hommes dissolus* ». La Boétie nous enjoint de retrouver notre nature propre, pensée comme parfaite mais perdue par l'*abâtardissement* et la *malchance*. Cela n'est pas impossible : la maladie de la servitude est sévère, mais encore curable. Rousseau nous met lui dans une position extrêmement inconfortable : comment faire en sorte que notre liberté ne devienne pas une calamité qui se retournerait contre nous ? Le philosophe en viendrait presque à laisser penser que la condition animale est enviable, parce qu'elle garantit l'*imbécillité*. La dimension essentiellement problématique de la célèbre thèse de la bonté de l'homme à l'état de nature apparaît clairement ici. Nulle idéalisation utopique en effet d'une quelconque perfection naturelle : l'instinct peut se révéler aussi calamiteux que la liberté.

On touche là à une dernière divergence, peut-être la plus importante. Elle concerne les tonalités des extraits proposés : l'affirmation d'une liberté naturelle par La Boétie, même si l'homme a été *abâtardi* (§2), *dénaturé* (§7) est portée par l'espoir d'une restauration de son intégrité par l'homme, grâce à sa « *propension à défendre* » sa liberté. La vigueur polémique, qui apparente le discours de La Boétie à un pamphlet politique, est en fait le signe de son optimisme fondamental. Comprendre par quelle *malchance*¹⁵ l'homme en est venu à renier sa liberté naturelle doit lui permettre de la retrouver. L'animal, par l'hypotypose inspirante de l'éléphant, lui indique la voie à suivre. Jean-Jacques Rousseau ne partage nullement ce double enthousiasme, ni pour la liberté ni pour l'animal. D'abord, la part des exemples concrets dans l'argumentation est bien moindre, et la fascination pour l'animal ne s'exerce guère dans des récits sommaires et morbides : le pigeon et le chat sont évoqués au moment d'une mort absurde. Ensuite, la liberté est ici considérablement problématisée : en se refusant à en faire une qualité essentiellement positive, ce que pose d'emblée La Boétie dans la thèse forte de sa

¹⁴ Aristote, *Les Politiques*, I, 2, traduit du grec ancien par Pierre Pellegrin, GF, P.90-92 : « *Il est manifeste, à partir de cela, que la cité fait partie des choses naturelles, et que l'homme est par nature un animal politique, et que celui qui est hors cité, naturellement bien sûr et non par le hasard des circonstances, est soit un être dégradé soit un être surhumain* ».

¹⁵ La Boétie utilise le terme *malencontre* dans le texte original, dont on peut faire observer les riches connotations : cette *malchance* des hommes a aussi pu prendre la forme d'un événement négatif incongru, une sorte de mauvaise rencontre.

première phrase, dont la formulation énergique ne saurait souffrir aucune contestation (« *C'est bien pour néant de débattre pour savoir si la liberté est naturelle* »), Rousseau introduit une vive inquiétude, clairement générée dès le premier paragraphe par l'évocation directe de la maladie et de la mort, et, dans le développement de la critique de la perfectibilité, par l'idée d'une possible régression terrifiante de l'homme. Ce dernier, de « *maître et possesseur de la nature* » qu'il aspirait à être dans la première Modernité, est devenu « *tyran de lui-même et de la nature* ». Le « bon sauvage » n'est plus le porteur bienfaisant d'une critique raisonnable, qu'on trouve souvent sous la plume des écrivains des Lumières, mais un être précis (« *l'habitant des rives de l'Orénoque* »), qui préfère mutiler ses enfants pour leur assurer le *bonheur* dans l'*imbécillité* ; « *il serait affreux d'être obligés de louer* » l'inspirateur de ce geste « *comme un être bienfaisant* ».

Les deux textes ne partagent donc pas du tout le même diagnostic sur l'homme. A l'aube de la Modernité, le jeune Etienne de la Boétie met tout son enthousiasme, sa culture et son talent rhétorique au service du développement de la liberté humaine, qu'il présente comme naturelle pour mieux motiver les hommes à s'activer pour la défendre. Au cœur de l'optimisme triomphant des Lumières, Rousseau, cinglant, porte l'inquiétude : l'homme ne peut se considérer comme un être supérieur à l'avenir assuré, la valeur de la liberté et du progrès peut cruellement s'inverser. La référence à l'animalité montre assez que le projet de maîtrise dans laquelle s'est engagée la modernité n'est dépourvu ni d'incertitudes, ni de craintes. On admire avec délectation l'éléphant rebelle et impérieux, on reste médusé devant l'image d'un pigeon mourant « *près d'un bassin des meilleures viandes* », d'un chat agonisant « *sur des tas de fruits* ».

Séance 3 : Lecture analytique du texte de La Boétie (étude linéaire)

L'analyse de l'extrait du *Discours de la servitude volontaire* d'Etienne de la Boétie s'attachera d'abord à dégager les effets de mise en scène rhétorique du discours, en montrant l'importance des cadres rhétoriques issus de l'Antiquité, qui servent de base à l'apprentissage de « l'art de bien parler » à la Renaissance.

Cet ancrage rhétorique ne confère-t-il pas une certaine facticité au discours ? Dès les premières publications du *Discours de la servitude volontaire*, la question n'a cessé de diviser lecteurs et commentateurs. Montaigne, dans le texte où il rend hommage à La Boétie, a lancé la querelle pour finir par rapprocher le *Discours sur la servitude volontaire* de la forme de l'essai, à comprendre ici comme un entraînement, un exercice en vue d'une amélioration dans l'art de bien parler.

La question est de savoir alors si l'on doit rabattre le *Discours* sur une rhétorique virtuose d'apparat, un simple exercice d'école. Comment alors mesurer l'implication personnelle d'un auteur dans une thèse, sa volonté d'agir sur la réalité politique de son temps ? La référence animale, qui occupe la plus grande partie du texte, doit nous permettre d'articuler concrètement cette observation.

L'extrait proposé s'ouvre sur une démonstration de force rhétorique. L'argumentation prend d'abord en effet la voie d'un syllogisme (enthymème), qui veut démontrer que la liberté est incontestablement naturelle. L'articulation de la majeure du raisonnement (« *on ne peut tenir personne en servitude sans lui faire de tort* ») et de la mineure (« *il n'y a rien de plus contraire à la nature, qui est en tout point raisonnable, que le tort* ») s'opère autour du mot et de la notion de *tort*¹⁶. La conclusion confirme la thèse (la liberté est naturelle), en la complétant dans un mouvement de surenchérissement logique (*pas seulement... mais...*) : nous la possédons et sommes enclins à la défendre. Le mot *tort*, du latin *tortus* (participe

¹⁶ Le texte original du *Discours de la servitude volontaire* (Gallimard, Tel, P. 91) ne répète pas le mot *tort*, mais le reprend par le mot *injure* : le terme est intéressant puisqu'il renvoie bien évidemment par son étymon (*injuria* : l'injustice) à la question du droit au sens juridique. Autrement dit, La Boétie associe complètement le droit, dans la double acception du direct et du juridique, à la nature.

passé de *torquere*, qui signifie *tordre*), renvoie à ce qui est *tordu*, et a pris rapidement le sens, dès le latin médiéval, de ce qui s'oppose à la raison, c'est-à-dire à la logique (le *directum*, ce qui est direct). Le présupposé est donc que la nature emprunte toujours la voie droite, qu'elle est stable et régulière dans ses mouvements.

La stabilité rassurante ne dure pas. La conjonction de coordination introduit grammaticalement l'objection, mais l'homme *torve* est le véritable responsable du désordre. L'étonnante imbrication des pronoms personnels de première et de deuxième personnes dramatise la disparition de l'évidence et de la clarté naturelles. Les premiers *nous* englobent en effet le locuteur et le destinataire dans l'humanité, en cohérence avec l'occurrence du premier paragraphe (« *nous ne sommes pas nés* », repris dans le déterminant possessif). Or, la cohérence naturelle de l'espèce humaine, synonyme de concorde, d'une unité qui va jusqu'à la perfection de l'idée, vole en éclat : l'*abâtardissement* amène à distinguer le *je* du *vous*, un *je* qui n'est plus seulement l'auteur, le garant du raisonnement, mais bien l'adversaire d'une entité assez floue, mais directement interpellée, qu'il s'agit de convaincre et d'instruire (« *vous enseigner votre nature et condition* »).

Du point de vue rhétorique, il s'agit alors de passer de l'argument logique à l'exemple imagé. L'incurie des hommes, qui ne savent pas se tenir *droits*, oblige à un détour. Tout l'art de l'argumentation tient sans doute dans ce détour, dans cette déviation à laquelle le dévoiement des hommes, qui « *font trop les sourds* », oblige de recourir. Il y a aussi un peu de dérision dans le fait de « *fa[ire] monter (...) les bêtes brutes en chaire* » à l'appui de la démonstration, de les faire crier des slogans salvateurs du promontoire de l'autorité. L'orateur dénonce ainsi discrètement l'absurdité de devoir défendre ce qui est naturel.

Pourtant, ni l'absurdité, ni la culpabilisation de l'interlocuteur ne dominent dans l'évocation de l'animal. Si le passage ne choisit pas la voie symbolique, il se construit pourtant dans un curieux mélange de jeu et de sérieux. Les procédés de personnification (les animaux sont dotés de volonté, ils *crient, déclarent, posent en eux quelque prééminence, donnent des signes apparents de la conscience...*) et d'amplification (multiplication des hyperboles : « *sitôt qu'elles sont prises* », « *leur plus noble caste* », « *si grande résistance* ») sont nombreux, et vont dans le sens d'une anthropomorphisation spectaculaire, presque carnavalesque. Le texte organise cependant une typologie prétendument rationnelle (« *il y en a plusieurs* » « *les autres, des plus grandes jusqu'aux plus petites* »). Mais comment ne pas sourire à l'évocation d'une aristocratie hypothétique des poissons ? La fantaisie s'anime, la tonalité s'allège. L'énumération de la « *résistance d'ongles, de cornes, de bec et de pieds* » offre ainsi un rythme mimétique des glorieuses rebellions évoquées. Le paragraphe se clôt sur un rappel discrètement conclusif de la portée argumentative des images construites (« *il est aisé de voir* »). La tonalité, assez mélangée, joue des variations d'intensité : le sérieux n'a pas disparu (le paragraphe se clôt sur l'image dysphorique de l'animal *dépérissant* sans sa liberté), le plaisir ludique s'est malgré tout renforcé.

On pourrait en rester là. Pourtant, l'évocation des animaux se poursuit. Porté par l'amplification, le discours semble ne pas vouloir interrompre son détour par l'exemple. La question rhétorique en souligne la dimension oratoire, mais aussi enthousiaste, au moment même où se développe l'image la plus frappante. La belle hypotypose exotique de l'éléphant, se battant contre ses oppresseurs et prêt à céder ses défenses comme « *rançon pour sa liberté* », empruntée au témoignage livresque de Pline l'Ancien dans son *Histoire Naturelle*¹⁷, est en effet d'une grande puissance. La référence à l'auteur antique, parure empruntée, a été parfaitement « *naturalisée* », comme le préconise Montaigne dans son essai « De la physionomie »¹⁸. Elle se charge même d'un discret pathétique. Par un renversement

¹⁷ Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, livre VIII, IV, 2. Pour les Anciens, l'éléphant est l'animal le plus intelligent après l'homme. On rapporte de nombreuses histoires témoignant de son intelligence et de sa sensibilité.

¹⁸ Montaigne parle de « *parements empruntés* » dans « *De la physionomie* » (*Essais*, III, 12, Classiques Modernes, La Pochothèque, P. 1639), mais il se distingue de ceux qui se contentent d'emprunter des lieux étrangers pour construire des ouvrages comme des suites de citations, préférant, lui, « *déguis[er] et déform[er]*

inattendu, qui est aussi un déplacement de tonalités, c'est au tour du lecteur d'acclamer maintenant la bête, de lui crier « Vive la liberté ». La combinaison rhétorique emporte le lecteur.

Ce jeu sur les tonalités et la référence est de plus favorisé par le glissement d'un genre de discours à un autre. Aristote distingue en effet dans sa *Rhétorique* le judiciaire du délibératif et de l'épidictique. L'extrait du *Discours de la servitude volontaire* est en fait passé d'un genre plutôt judiciaire dans le premier paragraphe au délibératif dans le deuxième paragraphe (l'exemple), pour atteindre l'épidictique (l'amplification) dans la célébration de l'animal. La Boétie glisse d'un genre à l'autre, assez soupagement, sans perdre de vue sa ligne directrice. Ce parcours témoigne de son éloquence virtuose, mais surtout de la liberté avec laquelle il s'approprie les codes, les normes prônées par la rhétorique antique, qui prévoyait certes elle-même de ménager des effets de surprise à l'intérieur des organisations et des lieux canoniques.

Il faut ainsi considérer l'articulation curieuse du discours après l'exemple du cheval, qui a rabattu l'univers exotique de l'éléphant sur une expérience plus accessible au lecteur : on passe des *curiosa* aux *realia*. La Boétie se demande : « *Mais que faut-il donc dire ?* », et cite ses propres vers en français. La poésie n'est certes pas séparée à la Renaissance de l'éloquence, et l'idée dominante est que le vers est une concentration particulièrement efficace de l'idée. Autrement dit, il serait faux de croire que La Boétie sort ici du genre argumentatif : les deux vers résument bien par deux nouvelles évocations la thèse soutenue. Cependant, la mention de la poésie vient différer légèrement la péroraison du dernier paragraphe. De manière saisissante, le destinataire du discours change. Ce n'est plus le peuple accusé, mais Longa, l'ami lettré qui appartient à la même élite intellectuelle que l'auteur : l'apostrophe lyrique rappelle la proximité affective (« *ô Longa* »). La mention de « *nos rimes françaises* » introduit aussi l'idée de plaisir (« *l'apparent contentement qu'ils te procurent* »). En avouant goûter le fait d'être apprécié pour sa maîtrise littéraire, l'orateur pose directement la question de la jouissance du discours : comment dès lors concilier la volonté subversive du pamphlet politique et le désir de séduire son ami proche grâce à une éloquence virtuose ?

La Boétie rend un hommage appuyé dans son *Discours de la servitude volontaire* aux poètes de la Pléiade. Pour lui comme pour eux, en effet, la question de l'éloquence est une question hautement politique. C'est d'abord dans et par l'expression que la liberté se défend. On comprend mieux pourquoi l'argumentation en faveur de la liberté naturelle ne pouvait que conférer aux animaux une forme de parole (la rime *geignent / plaignent* les associe à l'expression élégiaque, forme poétique haute), même dans la fantaisie : liberté politique et expression sont en effet absolument indissociables.

L'animal est utilisé dans cet extrait du *Discours sur la servitude volontaire* comme l'exemple même de la liberté naturelle. Cette représentation critique renvoie à l'homme l'image de son terrible *abâtardissement*. La vigueur pamphlétaire s'affirme ainsi dans une ligne directrice sans concession : la conclusion du passage relance le questionnement de ce qui apparaît pour le jeune auteur comme un véritable scandale, le renoncement volontaire à la liberté. Toutefois, l'observation précise du texte montre que l'animal introduit aussi dans l'argumentation une certaine distance, le plaisir et le jeu, au point que La Boétie cite ses propres vers, et que l'interlocuteur change à la fin du passage. Le plaisir des mots, non sans une discrète facétie, ne s'oppose pourtant pas à l'efficacité argumentative, bien au contraire. La liberté avec laquelle La Boétie se réapproprie les codes de la rhétorique et la culture antique qui ont constitué le socle de sa formation d'humaniste est en effet elle-même emblématique.

[ses emprunts] à *nouveau service* » (Op. Cit. P. 1642). C'est ce type de réappropriation qui est pratiqué ici par la Boétie.

Séance 4 : Synthèse : L'art du paradoxe

Cette séance articulera une réflexion générale sur la notion de *paradoxe* à partir d'une étude préliminaire du texte de Rousseau, et d'un élargissement aux autres textes du corpus. Ainsi, on reviendra sur le texte de la Boétie pour voir si la notion de paradoxe peut lui être appliquée et pourquoi, et on demandera aux élèves de déterminer si les textes de Chateaubriand et de Jean-Christophe Bailly, qu'ils découvriront à ce moment-là, leur paraissent recourir au paradoxe dans leur argumentation.

« *J'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés* ». Cette phrase tirée de *L'Emile* semble parfaitement s'appliquer à son auteur, Jean-Jacques Rousseau. Qu'est-ce qu'un paradoxe en effet ? *A priori*, et on le comprend bien dans le balancement de la citation, ce qui s'oppose au *préjugé*. Ce dernier serait simple à expliquer, dans la dérivation évidente de sa formation préfixale : il est ce qui est jugé *avant*, c'est-à-dire ce qu'on n'a pas pris la peine d'analyser et de méditer avant de l'accepter ou de le rejeter, ce qu'on accepte sans examen. Le meilleur synonyme serait alors l'expression *idée reçue*, qui implique une certaine passivité sans questionnement critique. Car enfin, cette idée, qui nous l'envoie donc ? Qui l'énonce ? Pour aller vite, disons la *vox populi*, la voix de tout le monde, l'habitude, le réservoir d'expressions toutes faites... Bien souvent, et même quand elle est proférée par un individu particulier, elle renvoie donc à une opinion diffuse, partagée par beaucoup sans n'être vraiment assumée par personne. En ce sens, l'idée reçue s'oppose à l'intuition innovante, décapante même, celle qui fait surgir de l'inattendu au sein de la routine intellectuelle. Pour Roland Barthes, elle s'appelle *Doxa*, et s'assimile à la Méduse de la mythologie, parce qu'elle transforme l'intelligence en pierre. Il la compare aussi à une masse gélatineuse qui vient se coller au fond de la rétine pour nous empêcher de voir¹⁹.

On approche ainsi du paradoxe. Le mot renvoie étymologiquement à ce qui est « contraire à l'opinion » : le terme vient du grec, et se forme à partir du préfixe *para-* – qui signifie *à côté*, ou *contraire* – et de *doxa*, l'opinion. Celui qui a l'opinion droite, celle qu'il faut avoir, c'est celui qui est *orthodoxe*. L'orthodoxe, qui respecte l'opinion, s'opposerait ainsi au paradoxe.

Pourquoi revendiquer le paradoxe, comme le fait Jean-Jacques Rousseau ? On notera qu'il s'agirait selon lui d'un goût, d'une préférence. Pourtant, il ne semble pas qu'il ait toujours choisi le paradoxe. On se souviendra de l'épisode dit de « l'illumination de Vincennes » : sur la route pour aller rendre visite à son ami Diderot, Rousseau tombe dans *Le Mercure de France*, sur la question proposée au concours de l'académie de Dijon : « ... *Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs* ». Le monde bascule alors pour Rousseau, littéralement foudroyé par une intuition : « *l'homme est bon naturellement et (...) c'est par [l]es institutions seules que les hommes deviennent méchants* »²⁰. La question de l'académie de Dijon pouvait conduire à un éloge brillant de la culture et de la civilisation : Rousseau choisit la voie judiciaire pour dresser un réquisitoire radical, clé de voûte de son œuvre philosophique.

Ce geste initial aura des conséquences inouïes, pour son auteur comme pour la pensée des Lumières. Jean-Jacques Rousseau va en effet développer les conséquences de son intuition dans ses œuvres philosophiques, et spécialement dans ses deux premiers discours : *Le Discours sur les sciences et les arts* (1750), et le *Discours sur les origines et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755). Il s'agit de montrer les conséquences de ce paradoxe, énoncé dans le *Premier discours*, selon lequel le progrès des sciences et des arts, loin d'épurer les mœurs, a entraîné la corruption des hommes. La dimension critique est évidente, manifeste, brûlante : elle heurte de front le consensus de son époque. Emettre des

¹⁹ Roland Barthes, *Roland Barthes par Roland Barthes*, 1975, Seuil, Ecrivains de toujours, P. 126.

²⁰ Lettre à Malesherbes du 12 janvier 1762, in *Rêveries du promeneur solitaire*, Gallimard, Folio, 1972, P. 202.

paradoxes, c'est aussi s'opposer : de la critique à la polémique, de la polémique à la subversion, cette volonté de renverser, de bouleverser l'ordre établi, les dogmatismes enkystés, il n'y a parfois pour Rousseau que l'épaisseur d'une feuille de papier.

Le paradoxe donne sa vigueur dynamique au texte de Jean-Jacques Rousseau présent dans notre corpus. Ainsi, le philosophe semble au départ valider la thèse de Descartes sur les animaux-machines (et donc la thèse d'une différence de nature entre l'homme et l'animal), mais c'est aussitôt pour surprendre²¹ en s'opposant brusquement : « *J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine* ». Il déporte alors la différence sur les notions d'instinct et de liberté, qui ne seraient que deux modalités renvoyant au couple notionnel nature / culture : la liberté renvoie à la manière humaine de se comporter avec la nature en soi. Au dualisme cartésien, qui oppose le corps et l'âme, Rousseau a en fait substitué le couple notionnel nature / civilisation, essentiel à son propre système. Le paradoxe est un déplacement perpétuel, qui s'enracine dans une pensée subjective en opposition avec une autre.

Le texte poursuit son parcours « paradoxal », non sans une certaine cruauté. Si on peut comprendre que l'animal puisse être limité par son instinct, il est plus curieux, et plus inconfortable, de penser que l'homme s'écarte de l'instinct non pas *grâce à* mais *à cause de* sa liberté. Faire de la liberté une malédiction, voilà qui est choquant : le paradoxe gagne en intensité dans les compléments circonstanciels de temps et de manière « *souvent à son préjudice* », dont la précision est tout sauf facultative. La fin du deuxième paragraphe poursuit sur la même lancée : « *l'esprit déprave les sens* », la volonté nous égare. Troisième paradoxe. Le procès des facultés humaines est en marche. Le paradoxe empêchera son lecteur de dormir sur ses deux oreilles.

Le deuxième paragraphe semble opérer une pause dans l'attaque paradoxale. Les précisions données sont techniques, il s'agit de définitions partagées par les philosophes de son temps, et qui ne portent pas vraiment d'intensité polémique : il n'y a pas là de quoi faire mourir « *un chat sur des tas de fruits* ». On remarque même une certaine volonté consensuelle en amorce du troisième paragraphe (dans la structure concessive, et la relative « *sur laquelle il ne peut y avoir de contestation* »). Rousseau voile ou atténue, par pudeur, stratégie ou provocation, la portée violemment polémique de son propos. Considérons cela comme le calme avant la tempête. La plus violente attaque surgit en effet dans la question rhétorique : « *Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile ?* ». S'agit-il d'ailleurs d'une question rhétorique, ou d'une véritable problématique ? Il est difficile de répondre, tant le problème qui s'ouvre alors semble remettre en cause toutes nos représentations habituelles : le philosophe est en train de nous expliquer que notre capacité à progresser, que l'on n'a jamais cessé de nous présenter comme positive, et qui est peut-être notre seule chance de salut, peut tout aussi bien nous détruire. Ce quatrième paradoxe, le plus vibrant sans doute, est aussi le plus terrible. Rousseau le développe avec les précautions qu'imposerait la présence d'un novice autour d'une table de dissection : il faut noter les incroyables prétéritives au conditionnel (« *il serait triste pour nous d'être obligés de convenir* », « *il serait affreux d'être obligés de louer* »), qui fonctionnent comme des précautions, mais aussi comme des provocations, et qui brouillent en tout cas, derrière l'affectivité, la pensée véritable de l'auteur : que pense-t-il vraiment des vérités qu'il assène ? Faut-il croire en ces conséquences terribles que la modalisation verbale semble vainement atténuer ? Jusqu'où faut-il mener le procès de la notion de progrès ? L'inversion radicale de l'homme moderne en « *tyran de lui-même et de la nature* », du « *bon sauvage* » en mutilateur de ses propres enfants pour leur bien (et qui est donc cet « *être bienfaisant* » qui, « *le premier* », l'aurait inspiré ?) nous laisse en tout cas en état de choc : nous ne pourrions plus regarder les choses comme avant.

²¹ On peut remarquer que la thèse défendue ici, que les animaux ont une sensibilité, est largement partagée par les penseurs de son temps : là n'est donc pas la vraie dimension subversive.

L'art du paradoxe observable dans le texte de Rousseau permet de montrer comment l'argumentation, qui prenait au départ la voie méthodique et rigoureuse de la démonstration logique, est emportée par l'affectivité à mesure que se révèle la radicalité des thèses défendues. Se donne à lire ici l'énergie de celui qui est le seul à pouvoir faire entendre aux hommes une vérité encore inouïe, peut-être inaudible. La nouveauté de Rousseau serait de vouloir tenir dans le même lieu des pôles contradictoires, des tensions dynamiques qui donnent leur énergie mais aussi leur validité aux constructions démonstratives, en postulant que la vérité, aussi rigoureuse qu'implacable, se vit dans l'innocence bafouée, indignée, du philosophe incompris, ou opprimé pour sa clairvoyance. L'expression du sentiment vient ainsi brouiller les enjeux, pour mieux les faire résonner.

On aperçoit nettement le fonctionnement spécifique du paradoxe : il ne s'agit pas exactement de dire le contraire de l'opinion commune. Rousseau ne nie pas que le corps possède une dimension mécanique, mais il surprend en ne faisant pas la différence essentielle entre l'homme et l'animal ; il ne relie pas nature et liberté, mais liberté et aliénation. Le paradoxe déporte systématiquement les enjeux, déroute, dévie le sens. Il est en quête d'une efficacité de plus longue haleine : il ne cherche pas à emporter l'adhésion rapide et passionnée, mais à perturber, à mettre en crise la conception commune, sclérosante, de l'opinion. Roland Barthes dira que le paradoxe consiste à « *prendre la tangente* »²², à éviter des valeurs nettement « fractionnées », et non à s'opposer frontalement : Rousseau en donne ici la démonstration saisissante. Son argumentation part de thèses connues pour parvenir à une déroute des conceptions traditionnelles. Les animaux eux-mêmes cessent d'être au centre... Mais que penser d'un auteur capable de graver au fond de notre rétine des images aussi fortes qu'« *un pigeon mour[ant] de faim près d'un bassin rempli des meilleures viandes* », ou « *un chat [agonisant] sur des tas de fruits* » ? Il veut nous faire renoncer à la représentation d'un monde angélique peuplé de créatures adorables. Et cela n'est certes pas de tout repos. Il nous reste donc à endurer les paradoxes pour en mesurer la validité : ils nous demandent un surcroît d'analyse, et de lucidité.

On peut, à partir de là, envisager comme un exercice le fait de demander aux élèves de repérer comment les autres auteurs du corpus utilisent éventuellement le paradoxe. Est-il central dans leur argumentation ? Pourquoi ?

Si on considère que le paradoxe s'oppose vigoureusement à la pensée commune, *Le Discours sur la servitude volontaire* l'utilise assurément, puisqu'il se dresse contre ceux qui se sont laissés *abâtardir*. Quelle serait alors cette idée répandue qu'il faudrait sortir de la conviction populaire ? Si La Boétie prône que l'homme est libre naturellement, la thèse rejetée par lui serait logiquement qu'il est naturel d'accepter la soumission. Serait-ce là l'idée du peuple qui se résigne à accepter ce que le tyran n'a même pas vraiment à exiger de lui ? En fait, la *doxa* ne pense pas que la soumission est naturelle, mais plutôt qu'on se résigne à la soumission, c'est-à-dire qu'elle serait une nécessité désagréable imposée de l'extérieur par la violence du pouvoir, ou un pis-aller, plus ou moins contingent. Pour permettre la prise de conscience, La Boétie radicalise et clarifie les enjeux véritables. Il déplace le préjugé, de la question de la société et de la coutume à la question de la *nature* (le terme apparaît six fois dans notre extrait) ; de la question de la *nécessité* (« nous n'avons pas le choix ») à la question de la *volonté* déviante et de la *malchance* (*malencontre* dans le texte en moyen français). La formulation paradoxale prend ainsi une force vive à la fin du texte, dans la question aussi scandaleuse que problématique : « *quelle malchance a donc eu lieu qui a pu dénaturer l'homme, seul né véritablement pour vivre libre, au point de lui faire perdre son être premier et le désir de le retrouver ?* »

²² Roland Barthes, *Roland Barthes par Roland Barthes*, 1975, Seuil, Ecrivains de toujours, P. 143 : « *La pratique paradoxale, elle, se développe dans un répertoire légèrement différent, qui est plutôt celui de l'écrivain : on ne s'oppose pas à des valeurs nommées, fractionnées ; ces valeurs, on les longe, on les fuit, on les esquive : on prend la tangente* ».

On pourrait se dire que Chateaubriand utilise moins le paradoxe que la Boétie et Rousseau, parce qu'il entend davantage créer un sentiment d'union harmonieuse. Le charme de la merveille crée un enchantement commun et joyeux, « *une seule voix* », là où le paradoxe crée de la dissension, entraîne la cacophonie du débat. Le paradoxe n'est certes peut-être pas direct, mais il peut pourtant distiller ses effets dans le passage sur le serpent : il s'agirait alors non pas d'être dans une opposition de la *dispute*, intensité haute et explicite du paradoxe, mais dans la contradiction légère de la *surprise*, intensité basse et implicite du paradoxe. Le jugement initial est un paradoxe de la *dispute* (formulation de la thèse en opposition avec le monde tel qu'il va), la suite l'atténuerait pour aller vers l'accord. Mais que penser de ce serpent, maléfique dans la *Genèse* au point que Dieu le condamne à toujours ramper et être écrasé par la femme, et qui est ici sauvé, lui aussi merveilleusement ? On est en droit de trouver surprenant logiquement qu'au moment où Chateaubriand entend montrer la validité du texte biblique, il prenne de telles libertés avec la parole divine qui y est inscrite. Le subtil paradoxe peut cependant se résoudre théologiquement : Chateaubriand fait l'éloge du christianisme, qui constitue une nouvelle alliance entre Dieu et les hommes, le dépassement donc de la malédiction originelle. On peut aussi penser que la contradiction témoigne surtout de la souplesse avec laquelle Chateaubriand envisage les Ecritures : elles sont d'abord inspirantes, et non prescriptives. Cette vision n'engage-t-elle pas aussi implicitement une définition de l'œuvre littéraire, et de l'argumentation ? Le rôle d'une œuvre, même allégorique, même argumentative, serait alors de nourrir notre vision créative, et non de la refermer, de la clôturer sur la signification dogmatique. Un rigorisme intransigeant ne ressemble guère à Chateaubriand, et rebuterait assurément ses contemporains, dont l'esprit a accédé à la critique par les Lumières. Le dernier paradoxe concerne le serpent et le flûtiste : le serpent ne possède-t-il pas, comme le flûtiste, le poète, l'écrivain, « *l'art de séduire* » ? Il y aurait donc une magie noire et une magie blanche : la parole peut provoquer la discorde et la perte, « *séduire l'innocence* », ou au contraire servir la concorde et la bienveillance. Le paradoxe rend compte d'une tension des contraires logiques, qui se retrouve dans la représentation romantique de l'artiste. Guide, au centre des regards, il peut mettre en mouvement, et protéger la communauté du poison du serpent. Mais ses talents peuvent aussi susciter l'effroi, voire la haine (« *objet d'horreur ou d'admiration, les hommes ont pour lui une haine implacable, ou tombent devant son génie* ») : cruelle condition du poète, parfois condamné à être une nouvelle Cassandre, un être en marge. Le voyage en Amérique est aussi un exil pour le jeune Chateaubriand. Tout un mythe du poète apparaît en germe dans la projection analogique du Serpent et du flûtiste, qui essaimera avec fécondité dans toute l'histoire du romantisme.

Enfin, l'exigence logique du mot juste, qui se mêle à l'ouverture poétique chez Jean-Christophe Bailly, semble éloigner l'extrait du *Parti-pris des animaux* de la logique du paradoxe. Le titre cependant doit éveiller notre attention : avoir des *parti-pris*, n'est-ce pas affirmer fermement des opinions qui ne sont pas nécessairement partagées par tous ? *Être de parti-pris* a un sens péjoratif dans nos sociétés. Un *parti-pris* n'est pourtant pas un paradoxe, dans la mesure où le mot dénote moins la volonté délibérée de s'opposer que celle de choisir des présupposés qui ne sont peut-être pas partagés par tous, mais qui débouchent sur des développements particuliers et féconds : on songe par exemple au titre du célèbre recueil poétique de Francis Ponge, *Le Parti-pris des choses*, avec lequel joue sans doute ici Jean-Christophe Bailly. Le mot est donc intéressant, car il semble rappeler deux choses. D'abord une opinion n'est féconde que par ce qu'elle permet de développer, de penser : autrement dit, lorsqu'elle est justement un *parti-pris*. Le texte de Jean-Christophe Bailly s'attache à montrer la fécondité d'une intuition en voie d'expression logique. Ensuite, et cela est lié, il faut avoir de la suite dans les idées, de la cohérence dans ses positions et dans ses raisonnements. Le *parti-pris* va vers l'engagement, non erratique, mais orienté, raisonné, un engagement libre, senti. La cause animale est un engagement pour Jean-Christophe Bailly, qui oriente son œuvre. Observons le paradoxe initial : la *doxa* tend actuellement à s'opposer à tous les parcs

zoologiques. L'auteur ne s'engage pas dans cette voie : d'une part en redonnant le sens historique du projet de la ménagerie au tournant du XIX^{ème} siècle (« *ce lieu qui documente une forme ancienne de savoir* »), il atténue la vigueur critique du préjugé aveugle à la profondeur temporelle, d'autre part, il fait un véritable éloge de l'animalité en montrant qu'elle résiste en fait à l'encagement : ne retrouve-t-il pas ainsi une part de l'admiration de La Boétie pour la liberté naturelle exprimée par les bêtes ?

■ 3^{ème} étape : L'homme et sa sensibilité

● Séance 5 (2 heures) : lecture analytique de l'extrait du *Génie du Christianisme* de François-René de Chateaubriand

Le texte de Chateaubriand occupe une place essentielle dans l'agencement du corpus : il introduit en effet l'impression d'une rupture. La notion de liberté n'est plus directement abordée, et l'argumentation paraît s'ouvrir à d'autres genres littéraires : l'évocation du serpent se présente comme une sorte de poème en prose, et presque la moitié du texte est occupée par une anecdote autobiographique à valeur d'apologue, empruntée au grand voyage entrepris par le jeune Chateaubriand sur le continent américain en 1791. Sous l'influence de Malesherbes, et dans une rêverie rousseauiste de recherche d'un monde encore préservé des méfaits de la civilisation, Chateaubriand part, en quête d'un prétendu passage vers le Nord-Ouest reliant le Pacifique à l'Atlantique. L'arrestation du roi à Varennes et les événements révolutionnaires qui suivirent poussent le jeune homme à écourter son périple et à rentrer en France au début de l'année suivante. Dix ans plus tard, en 1802, il publie *Le Génie du christianisme*, qui peut être considéré comme un des textes manifestes du romantisme, et qui intègre au départ *Atala* et *René*, courts romans influencés par le voyage américain et la découverte de certaines tribus amérindiennes : la nouveauté de l'œuvre de Chateaubriand rencontre immédiatement la nouvelle sensibilité du public, et connaît un succès éblouissant. « L'Enchanteur » naît, le romantisme gagne un de ses jalons essentiels.

Pour argumenter, Chateaubriand va emprunter une voie inédite : refusant la théologie traditionnelle, il veut en effet fonder une nouvelle adhésion du cœur. Il s'agit de créer un mouvement d'enthousiasme dont témoigne bien le titre choisi pour son essai : le *génie* renvoie à un ensemble de caractéristiques et de tendances exceptionnelles, mais à cette première signification s'associe l'idée d'une force ou d'une grâce surnaturelles. Dans l'ouvrage, ce sont d'abord celles de la poésie qui sont mises en exergue. La force poétique se dégage en effet de la puissance affective des images, et s'enracine dans une nouvelle représentation du cœur, qui doit remédier au « *vague des passions* » que l'auteur diagnostique comme « *une chose fort triste* », un décalage mortifère entre une imagination « *riche, abondante et merveilleuse* » et « *une existence pauvre, sèche et désenchantée* »²³. Chateaubriand reprend certes une perspective théologique du 18^{ème} siècle, qui consiste à montrer que les splendeurs de la nature font signe vers l'idée de Dieu. Cependant, il la transforme profondément en l'associant étroitement à l'expression personnelle, et à la volonté d'étendre la puissance de l'imagination, pour en faire un pilier essentiel du rapport de l'homme au monde. Le projet dépasse alors le cadre étroit du prosélytisme religieux.

Comment l'auteur romantique entend-il, par son évocation du serpent, permettre aux hommes de renouer avec la « *merveille* » ? Comment le texte ranime-t-il la force imaginative, la capacité d'émerveillement, qu'un rationalisme trop étroit aurait émoussées ? Il s'agit de montrer comment s'opère un décentrement de l'ancrage logique, sans que la visée argumentative se perde pour autant. L'écriture entraîne le lecteur dans une expérience sensuelle et poétique. L'analogie est le principe dynamique de progression d'un texte où le serpent devient bien plus qu'un exemple au service d'une démonstration : l'emblème de la création poétique. Le processus de la métamorphose « *enchanteresse* » entraîne une hybridation, le texte « *mosaïque* » s'ouvre à d'autres genres : l'apologue autobiographique

²³ Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, II, III, IX, Gallimard, Pléiade, P. 714.

désigne l'auteur comme le lieu même de l'entremêlement créatif. La mise en abyme poétique du récit déborde ainsi l'argumentation pour manifester l'énergie inspirante d'un esprit avide de modeler la vérité dans la recherche langagière.

L'enchantement, processus de métamorphose, part d'un ancrage logique et démonstratif assez fort. On identifie en effet d'emblée une volonté argumentative. L'observation empirique (« *Le serpent a souvent été l'objet de nos observations* ») légitime la prise de parole et se développe dans l'ensemble du texte. L'argumentation repose donc en grande partie sur une logique déductive. La thèse est en fait double. Il s'agit d'abord de convaincre que « *Notre siècle rejette avec hauteur tout ce qui tient de la merveille* », ensuite que le texte biblique trouve sa validation d'une simple observation du monde tel qu'il est (« *nous avons cru reconnaître en lui cet esprit pernicieux et cette subtilité que lui attribue l'Écriture* »). Chateaubriand ne donne ni présentation didactique du texte sacré, ni rappel précis de l'épisode de la tentation dans la Genèse. Il faut fuir la glose théologique traditionnelle et jargonante, rebutante pour un lecteur sevré des approches spirituelles étroitement dogmatiques. Par ailleurs, le fait même que l'histoire biblique n'ait pas besoin d'être rappelée montre à quel point celle-ci imprègne l'horizon culturel commun. L'orientation argumentative est pourtant ostensiblement présentée comme audacieuse dans les modalisations successives (« *si nous osons le dire* », « *nous avons cru reconnaître* »). La vigueur de l'entrée dans l'argumentation est ainsi une aventure nécessaire : l'écriture accomplit une captation vigoureuse, qui ne coupe pas cependant le lecteur d'un univers commun de référence (« *notre siècle* » et « *L'Écriture* »).

Il faut observer tout ce qui déplace l'ancrage argumentatif pour créer l'émotion du lecteur. Dès le départ en effet, le but est de partager l'enthousiasme. Les procédés de « séduction » sont multiples. Au moment même où s'affirme la volonté logique, le tissage sonore du texte (l'assonance en [i] et l'allitération en [s] croisées dans les premières lignes), laisse s'élever une musique d'autant plus sensuelle qu'elle est rendue discrète, elle-même « subtile ». Elle commence seulement à s'élever, mais est très présente : le rythme de la deuxième phrase (« *Tout est mystérieux, caché, étonnant, dans cet incompréhensible reptile* »), saccadé d'abord dans le rythme ternaire donné par les trois attributs (5/2/3), puis fluide dans sa deuxième partie, convoque le décasyllabe pour donner une première figuration captivante de la merveille, totalité reptilienne (*tout / reptile*), à laquelle il faut s'initier pour dépasser l'incompréhension. Le programme poétique du texte, qui déploiera dans les deux premiers paragraphes une sorte de poème en prose mêlant l'observation éthologique de l'animal et la rêverie analogique, est donné très rapidement. La première comparaison (« *comme une ombre* ») donne le signal du déploiement évocateur : on compte au moins six occurrences de la conjonction comparative *comme*, pour les images les plus ancrées. Si le texte accomplit « *la merveille de la mélodie* », qui serait bien son point d'achèvement, la musique ne commence pas à la mention du berger et de sa flûte (fin du deuxième paragraphe), et accompagne bien d'emblée le développement dynamique des images. Les rythmes sont mimétiques des mouvements fascinants du reptile (« *Il se jette en orbe, monte et s'abaisse en spirale, roule ses anneaux comme une onde* »), les images déploient des fantasmagories allégoriques multiples : la mue s'associe par exemple à la dissimulation du meurtrier, sans pour autant que le serpent soit uniquement relié au mal (« *Aux enfers, il arme le fouet des furies ; au ciel, l'éternité en fait son symbole* »). La fluidité poétique débride significations et tonalités : si le texte s'ouvre à la rêverie et à l'effervescence analogique, c'est pour échapper au repli dogmatique.

Enfin, il s'agit de comprendre comment l'anecdote autobiographique s'intègre ici, et quelle est sa fonction argumentative. De multiples pistes interprétatives s'ouvrent. L'anecdote est générée par la mention du berger séducteur et de sa flûte, avec ce renversement qui fait du serpent l'agent puis la victime de la séduction. On pourra remarquer que le berger semble directement échappé des pastorales du 17^{ème} siècle ; il peut aussi renvoyer au célèbre psaume

22 de la Bible (« Le Seigneur est mon berger »). Après cette double évocation, le retour à une expérience vive et actuelle relance très différemment la machine imaginaire, en l'ancrant dans le réel, et en favorisant alors la montée de l'illusion séductrice. Nouveau saint Thomas, l'écrivain se présente en simple témoin. Il est pourtant non seulement le jeune aventurier explorateur, mais encore le conteur. Il est celui qui a vécu et peut nous faire revivre par les mots. Il est le garant personnel de cette *merveille* qui doit nous conquérir, comme elle l'a conquise auparavant, et il en est l'instigateur. La dimension autobiographique vient ainsi attester de sa sincérité, et nous faire sentir sa présence à nos côtés. Si la première personne du pluriel semble estomper le *moi*, ce n'est donc en partie qu'une stratégie : on est même en droit de se demander si ce n'est pas un *nous* de majesté qui apparaît au début du passage autobiographique, dans la mention du voyage avec « *quelques familles sauvages de la nation des Onontagués* ». La description du serpent reprend la description précédente, dont on reconnaît les éléments comme dans une anamorphose qui transforme les images précédentes, culturelles et littéraires, en une incarnation plus réaliste : la dimension allégorique de l'animal est ainsi gommée au profit de la pure mélodie, la signification de la séduction disparaît pour laisser place au spectacle de l'enchantement. Ainsi procède l'articulation logique et sonore (le tissage de l'allitération en [s] avec une riche chaîne de variations vocaliques) de la période, habitée par le souvenir de l'alexandrin, qui décrit le mouvement qui s'apaise du serpent : « *Moins perpendiculaires sur leur ligne spirale, les orbes du serpent charmé s'élargissent, et viennent tour à tour se poser sur la terre, en cercles concentriques* ». Les termes placés en position accentuée renvoient au fonctionnement même de l'envoûtement, *élargissement* sensible apaisant. Le fonctionnement spéculaire du texte se fait ainsi de plus en plus évident : l'anecdote vécue valide bien sûr concrètement les observations éthologiques du naturaliste rêveur à un premier niveau argumentatif, mais elle authentifie surtout à un niveau poétique les effets du charme, elle concrétise l'efficacité poétique. En créant aussi de multiples effets de résonances et de reflets, elle souligne la puissance de l'enchantement, qui est tout autant, dans l'histoire, le flûtiste canadien que, dans la narration, Chateaubriand lui-même. Le texte est une germination, et l'auteur-narrateur (le je narrateur) ressent lui-même les répercussions du charme vécu dans le passé par le personnage (le je narré), en même temps qu'il les recrée pour un nouveau public, le sien : le passage du passé simple au présent de narration (« *Il voulut nous divertir (...). A l'approche de son ennemi, le reptile se forme en spirale* ») actualise et rapproche l'anecdote, tout en l'essentialisant. L'empoisonneur est finalement vaincu par le musicien : le moment de l'envoûtement laisse éclater une joie collective régénérée, où la « *merveille de la mélodie* » se confond avec « *une seule voix dans l'assemblée* ».

Ainsi le charmeur de serpent renvoie dans le passage à « l'Enchanteur » lui-même, c'est-à-dire au poète, et à Chateaubriand. Ce terme d'Enchanteur a d'ailleurs servi à ses contemporains pour désigner l'auteur du *Génie du Christianisme*²⁴. Un parallèle se noue entre les merveilles de la nature, à exhausser dans le regard et l'expression, et la merveille du poète, force magique de création (le serpent peut « *s'évanouir magiquement* », « *il s'associe naturellement aux idées morales ou religieuses* » : les deux adverbes rendent compte du mouvement même de l'écriture). La capacité d'émerveillement, au-delà de la question religieuse²⁵, est l'enjeu véritable du texte. On comprend mieux alors la spécularité particulière

²⁴ Selon Yves Vadé (*L'Enchantement littéraire, écriture et magie de Chateaubriand à Rimbaud*, Gallimard, NRF Bibliothèque des idées, 1990, P. 95 et suivantes), c'est la parution d'*Atala* qui marque « *l'irruption du vocabulaire magique dans la critique littéraire* », et l'assimilation de Chateaubriand à un « *magicien* » d'abord, qui se fixera sur le terme « *L'Enchanteur* » largement partagé par les critiques ensuite.

²⁵ Selon Paul Bénichou dans *Le Sacre de l'écrivain*, les ennemis des philosophes des Lumières ont toujours opposé au modèle de ces derniers « *le poète créateur et révélateur* » (Paul Bénichou, *Le sacre de l'écrivain*, in *Romantismes I*, Gallimard, Quarto, P. 131). La poésie religieuse aurait en effet servi de « *conservatoire* » de la poésie au siècle où la Raison triomphait. Chateaubriand s'inscrit dans cette perspective quand il fait du christianisme le garant de la part poétique de l'âme humaine : « *C'est une imprudence que d'appliquer sans cesse son jugement à la partie aimante de son être, de porter l'esprit raisonnable dans les passions* » (Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, II, III, I, Gallimard, Pléiade, P. 688).

et générative du texte de Chateaubriand, qui célèbre tout autant la nature par les émotions qu'elle suscite, que le poète par le trouble qu'il crée. Au lecteur de céder à son tour à cet appel de la chimère et de l'aventure, annonciateur d'un plaisir spirituel et esthétique, que le texte n'a cessé de manifester et de déployer.

Pour conquérir, l'extrait du *Génie du christianisme* met en scène et utilise l'enchantement. En observer concrètement les ressorts permet de comprendre comment la pensée de Chateaubriand s'inscrit si facilement dans les esprits : l'écriture ne cesse de métamorphoser les impératifs logiques en éléments de séduction. Le sens, pris dans des jeux de miroitements, se diffuse à travers de multiples procédés analogiques. La vie du locuteur elle-même, dans l'anecdote autobiographique, s'insère dans le système analogique qui se généralise : elle n'est pas seulement source d'apologues, elle tisse des liens secrets, mystérieux, entre la pensée, le lecteur et l'auteur, centre des affects et des possibilités magiques. Le serpent, tout en mouvements fluides et séducteurs, devient l'emblème même de la création poétique, soigneusement mise en abyme dans une fantasmagorie initiatique et envoûtante.

Bilan et mise en perspective historique du corpus : penser la rupture romantique.

Le corpus, qui avait choisi de mettre de côté certains des textes les plus canoniques portant sur le miroir éthique de l'homme et de l'animal, mettait par sa chronologie en exergue le décentrement de la modernité opéré par le romantisme. A la préoccupation d'une conquête du réel par la puissance rationnelle de l'homme succède l'exhortation à une reconquête de sa sensibilité²⁶ et de son affectivité. Pour exprimer les choses en termes plus littéraires, le romantisme initial a voulu redonner, dans et par l'écriture, une prépondérance à l'impression sensible, dans sa réalité vécue, et en faire l'enjeu essentiel de l'expression. A l'aube du romantisme, la poésie s'ouvre au tremblement mystérieux du monde, qu'elle ne cesse de vouloir déplier dans l'expression. Si le *Génie du christianisme* a une dimension de manifeste, c'est parce qu'il vise à faire de la sensibilité poétique le moteur de la pensée, et de la poésie une force politique nouvelle, conquérante du réel. C'est le corps de l'auteur lui-même, dont le souffle ne cesse de traverser le texte, qui mène un combat esthétique et politique. L'Enchanteur a les pouvoirs de transformer par la magie, d'éveiller par la maîtrise des mots, de susciter un enthousiasme fédérateur, pour renouer avec un projet commun cherchant à dépasser la division mortifère dans l'espoir d'une réconciliation possible.

Cependant, il ne faudrait pas croire que la rupture entraîne la disparition de ce qui a précédé. Ainsi, la réhabilitation religieuse initiée par Chateaubriand intègre l'esprit libre et critique des Lumières : il s'agit de déplacer les éléments, et le Serpent n'est plus seulement le Tentateur maudit et dangereux, à abattre, mais une créature séduisante et elle-même sensible à l'enchantement. On peut protéger le serpent, on assiste ici à sa grâce, dans le double sens du mot : dans sa marche enchantée qui évoque déjà la femme-serpent baudelairienne, dans son amnistie finale par la société des hommes réunie dans une belle unanimité. La démonstration est-elle alors vraiment étroitement religieuse ? Elle est plutôt d'abord revendication et témoignage de la puissance de la parole littéraire comme source d'enchantement, et affirmation de la nécessité pour les hommes de se laisser enchanter, de retrouver la *merveille*, à entendre non seulement comme moteur de foi, mais comme possibilité de réconciliation. Le texte refuse en fait la malédiction, certes, dans l'esprit chrétien d'une nouvelle alliance avec la divinité, mais, plus largement, dans l'espoir d'une réconciliation historique à laquelle œuvreront artistes et poètes.

²⁶ Il faut bien sûr remarquer que le 18^{ème} siècle a développé l'empirisme en structurant une doctrine de la sensorialité. Georges Gusdorf enjoint à ne pas confondre ce mouvement avec la promotion du « sens intime », qui progresse aussi au 18^{ème} siècle, mais de manière plus secondaire, même si bien sûr, « *la doctrine de sensations, la sensorialité, ne parvient pas à étouffer les sollicitations de la sensibilité* ». (Georges Gusdorf, *Le Romantisme*, II, Grande Bibliothèque Payot, P. 16).

On comprend alors l'intérêt d'étudier des textes argumentatifs, qui ne s'abandonnent pas totalement à la magie évocatoire, car ils entendent étendre les pouvoirs de la poésie, comme rencontre avec le monde, au-delà de sa sphère générique habituelle conçue trop étroitement, et ainsi initier une nouvelle conception de la sensibilité, investigation que les philosophes n'ont cessé depuis les présupposés romantiques d'accompagner et d'enrichir jusqu'à notre époque.

● **Séance 6 (2 heures) : lecture analytique de l'extrait du *Parti-pris des animaux* de Jean-Christophe Bailly**

L'œuvre de Jean-Christophe Bailly s'enracine dans l'étude savante et féconde qu'il a menée du romantisme allemand, auquel il a consacré son premier livre, une anthologie intitulée *La légende dispersée*, en 1976. L'auteur contemporain est très marqué par la formule de Novalis parlant de « *poésie élargie* »²⁷. La poésie peut en effet, au-delà du poème, devenir une sorte d'« *usage du monde* », et nous permettre de libérer nos visions et d'enrichir nos perceptions sensibles. Cette conviction est une ligne de force de l'œuvre de Jean-Christophe Bailly.

Celle-ci n'emprunte cependant pas nécessairement la voie du poème, mais plus souvent celles de l'essai. Cette forme argumentative, si on se réfère à Montaigne qui en a été à la fois le virtuose et le théoricien, se conçoit comme souple et libre, particulièrement adaptée à l'esprit d'examen mais aussi à l'expérimentation. Il faut toujours saisir l'occasion, même fugace, même opaque, de comprendre et d'évoluer dans sa pensée, pour *peser* les opinions multiples du monde, et élargir son intelligence. L'essai, c'est aussi la tentative, toujours réitérée, de penser.

C'est bien cette tentative et cette tentation que le texte de Jean-Christophe Bailly entend mettre en évidence. L'extrait du *Parti-pris des animaux* présente les animaux comme des occasions uniques d'éprouver d'autres temporalités que la nôtre. Le penseur utilise ici à la fois les apports du romantisme, qui a beaucoup travaillé à mettre en évidence le fonctionnement de l'*empathie*, comme en témoigne déjà à sa façon l'extrait de Chateaubriand que nous avons étudié, mais aussi certaines perspectives philosophiques contemporaines majeures. La question du temps vécu a ainsi pour la première fois été systématiquement explorée par Bergson dans son *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889). On peut se souvenir que le philosophe phénoménologue Maurice Merleau-Ponty, dans le cours qu'il a donné à la fin des années 50 au Collège de France sur la nature²⁸, proposait des rapprochements inédits de l'expérience humaine avec l'animalité, montrant que l'*empathie* permet de comprendre à quel point les manières d'habiter le monde, qu'elles soient humaines ou animales, s'interpénètrent de fait.

Le projet de Jean-Christophe Bailly se situe au carrefour de ces recherches contemporaines, et d'une volonté de parvenir à exprimer ce qui fait l'absolue singularité d'une expérience de pensée. Comment l'auteur parvient-il à restituer l'expérience de la pensée ? En quoi est-il essentiel pour lui de proposer une forme de participation à son lecteur ? Comment l'écriture du surgissement de l'idée déplace-t-elle alors l'argumentation, de la volonté de convaincre à la volonté de partager la vibration vivante de la pensée en acte, en train de s'écrire ?

Le texte de Jean-Christophe Bailly progresse dans l'exigence, étonnamment douce,

²⁷ Jean Christophe Bailly cite plusieurs fois cette expression : dans « L'Avant-propos » qu'il donne en 2013 de la réédition de *La légende dispersée* (Christian Bourgois éditeur, P. 6), narrant que l'anthologie avait cherché en son temps à produire « une incitation à regarder du côté de ce que Novalis avait appelé la « *poésie élargie* » » ; dans « L'essai, une écriture extensible » (*L'élargissement du poème*, op. cit., P. 126), pour essayer de penser, avec le Baudelaire des *Petits poèmes en prose* et des *Salons*, la notion de « *poème critique* » : « *et ce ne serait sans doute que l'un des vecteurs rendus possibles par la « poésie élargie » à laquelle rêva de son côté, mais d'un côté donnant entièrement sur nous, Novalis* ».

²⁸ Maurice Merleau-Ponty, *La Nature*, Editions du Seuil, 1995.

pacifiée, de restituer par les mots, au plus près et au plus juste, l'expérience sensible de la rencontre d'autres formes de temporalités que la nôtre. Il s'agit au départ de décrire une expérience singulière faite à la ménagerie du Jardin des Plantes à Paris. Contre des représentations contemporaines qui ont tendance à voir les parcs zoologiques au cœur des villes comme des aberrations d'une autre époque, l'auteur assimile le lieu à une « *retraite profonde et calme* », et entend justifier cette impression, en rechercher l'origine. Le texte progresse dans la volonté de trouver les mots justes pour comprendre la singularité de l'expérience vécue : la « *retraite profonde et calme* » est expliquée et reprise par deux autres expressions censées aller plus au fond des choses, les conjonctions de coordination soulignant la nature logique de l'effort de précision dans l'expression (« *car elle indique (...) une possibilité de coexistence* » ; « *mais ce qui s'impose tout de suite (...) c'est une retentissante rupture de charge* »). L'argumentation répond aux objections et va toujours plus avant (reprise de la structure « *on pourrait objecter... mais* » dans la formule « *non seulement... mais* »), l'écriture se signale partout dans le recours à la rectification. Stylistiquement, l'épanorthose devient le signe même de la sensibilité intellectuelle affûtée par l'action scripturaire, cet effort pour « *attraper par [l]e mot* », cette respiration haletante de l'essayiste à la poursuite de l'idée dans le mot, qui se laisse aussi percevoir intimement dans la prose périodique rythmée du deuxième paragraphe (« *c'est que* » ; « *non pour (...) mais pour* » ; « *où chaque geste non humain* », « *où chaque geste, donc* »), construit sur deux phrases. La ponctuation expressive et les reprises évoquent la scansion poétique, mais sont surtout prises dans l'effort de penser et de dire au plus juste. Les présentatifs sont nombreux, comme les démonstratifs dans l'ensemble du texte, utilisés dans des reprises qui visent à approfondir la recherche du mot exact (« *cette rupture de charge temporelle dont je parle* »).

La volonté de précision dans le langage trouve emblématiquement une sorte d'apothéose dans l'utilisation du mot *spécifique* à la fin du premier paragraphe. La clause saisissante propose un effet de zeugme en jouant sur la polysémie de l'adjectif : d'un côté, il répond à l'objection formulée (« *c'est le propre de tout jardin* ») qu'il y a bien quelque chose de particulier à sentir dans la ménagerie du Jardin des Plantes, d'un autre côté, le mot ouvre sur la suite du texte en formulant pour la première fois la thèse ensuite explorée, c'est-à-dire l'idée que chaque espèce animale a une manière à elle d'habiter le temps, une temporalité distincte et inaliénable. On comprend dès lors l'objectif de l'écrivain : passer de la « *sensation confuse* » à « *une forme concertante* » (on appréciera encore une fois le goût de la polysémie, portée ici par l'adjectif *concertant*) ne peut se faire que dans la concentration extrême, celle de l'écrivain comme celle du mot. Le lecteur est associé à la création de l'idée par la reprise du mot *vif*, en usage à la fin du premier paragraphe, dans la phase active de recherche langagière (« *la vie, le vif de leur être* »), et en mention au début du troisième paragraphe (« *Le vif, ce que je cherche à attraper par ce mot* »), avant de revenir en usage dans une mise en relation avec l'*éphémère*. Le *vif*, cette expérience temporelle différente de la nôtre, est la rencontre fugace et fragile d'une vie autre que la nôtre, susceptible de nous insuffler une nouvelle force. Comme pour Chateaubriand, on peut considérer que le texte ouvre là encore une dimension spéculaire. Jean-Christophe Bailly entend bien nous communiquer son expérience individuelle, c'est-à-dire faire de son effort un défi pour tous ses lecteurs : la possibilité d'enrichir une expérience sensible par celle de l'autre est un enjeu fondamental de l'argumentation, mais aussi de la littérature.

On comprend dès lors ce qui se joue dans la possibilité d'accéder à « *ces autres habitations du temps* » qui sont celles des animaux. Chez Jean-Christophe Bailly, l'animal est lié à la *tentation*, d'abord de renoncer devant la difficulté à rendre la complexité d'une perception singulière (« *La tentation est donc grande, ici, de parler d'un simple effet de ralenti* »)²⁹, mais aussi de *rejoindre* d'autres temporalités que la nôtre, d'animer le regard

²⁹ Cette tentation du renoncement peut faire songer à celle que surmonte le narrateur d'*A la recherche du temps perdu* de Proust, pour comprendre le mécanisme de la réminiscence dans le célèbre passage de la madeleine de Combray I.

désirant dans une description que la volonté argumentative semble concentrer sur les indications rythmiques (« *les gours, ces grands et magnifiques bovidés sauvages venus d'Inde, si puissamment placides, et les oiseaux de la grande volière, avec leurs vols fléchés et leur affairément* ») pour illustrer la thèse, tenir le cap donné, mais aussi pour résister à l'appel poétique de « *ces courbes de temps distinctes* », appel qui nous ferait sortir de l'argumentation. Nous restons au seuil du poème pour mieux en ressentir la puissance potentielle d'une part, parce qu'il constitue le devenir imaginaire du texte, d'autre part, le point de tension vers lequel il ne cesse de tendre. La mention de Valère Novarina et de son *Discours aux animaux* fonctionne d'ailleurs comme une double ouverture à l'autre et à l'ailleurs, qui s'ajoute, complète celle proposée par l'empathie avec les animaux. Le titre est l'occasion de dire explicitement le désir d'entrer dans une communication avec l'animal, celle-là même que des siècles de réflexions diverses, oubliant ou reniant la leçon de Montaigne dans son *Apologie de Raymond Sebon*³⁰, ont déclaré le plus souvent impossible. L'œuvre de Valère Novarina est essentiellement poétique : elle postule une nouvelle langue, pour mieux l'inventer et la créer, dans les manifestations débridées des corps, des imaginaires, des rythmes, des sonorités. L'évocation, très tenue, voire corsetée, de Valère Novarina, fonctionne en fait comme une ouverture à un déplacement salvateur, cette ouverture même à laquelle Novarina ne cesse d'associer la parole dans son œuvre³¹, celle du corps et de la chair des mots, coupés de l'impérieux commandement de la signification. On touche à quelque chose d'essentiel : l'ouverture doit se faire par l'expérimentation d'autres corps, permise par l'articulation sensible de l'empathie et de l'imaginaire, tout comme la sortie de l'argumentation, afin d'éviter la ratiocination, se fera par la poésie. Le texte de Jean-Christophe Bailly, rappelons-le, postule et appelle cette sortie possible, mais reste tendu vers l'idée et la rencontre, « aux aguets » aurait dit Gilles Deleuze³². L'instant de l'accomplissement méditatif privilégie l'exigence théorique abstraite dans l'effort de formulation, sur le seuil seulement d'une éventuelle concrétisation poétique, peut-être à *rejoindre* : le poème est ailleurs.

L'étude du texte de Jean-Christophe Bailly permet de montrer à quel point la pensée théorique se mêle à l'écriture de l'impression sensible. Le texte se fait mimétique à plusieurs reprises de cette recherche intense. Dans un article consacré à l'essai, Jean-Christophe Bailly revient sur la définition du genre en mettant en exergue son lien avec la découverte d'une idée par l'effort même de la prose. Il rejoint Montaigne en affirmant vouloir essayer une thèse par une prose qui « *déplac[e] l'allure critique et (...) renforç[e] l'investissement dans l'écriture* », ajoutant : « *Ce qui se produit, dès lors, c'est dans l'essai, pour l'essai et – je l'espère – par l'essai, grâce à lui, une intensification de la prose* »³³.

Cette intensification, de et par l'écriture, est indissociable de l'élargissement de l'expérience commune. Elle se fait dans une volonté non de rupture avec les traditions, mais de reconnaissance et d'empathie. Ainsi, pas question pour Jean-Christophe Bailly de critiquer ici violemment les ménageries où les hommes ont voulu parquer des animaux en les coupant de leurs écosystèmes naturels. S'il reconnaît que tous les animaux ne « *peuvent subsister (...) dans des aires conçues à une autre époque* », il montre, contre les représentations communes, que ceux qui y parviennent ne sont pas dénaturés, mais parviennent à préserver leur part la plus intime, la plus *spécifique* justement. Le *vif* résiste à l'encagement. S'il faut étendre notre

³⁰ Montaigne, *Essais*, II, 12, « Apologie de Raymond de Sebon ». Dans le plus long de ses essais, Montaigne fustige l'arrogance humaine (« *La présomption est notre maladie naturelle et originelle* », *Op. Cit.* P. 710), et défend l'idée d'une communication animale, au nom de la perfection de la Nature.

³¹ Dans *Devant la parole* (POL, 2010, P. 13), par exemple, Valère Novarina oppose à « *l'image mécanique et instrumentale du langage que nous propose le grand système marchand* » « *notre descente en langage muet dans la nuit de la matière de notre corps par les mots et l'expérience singulière que fait chaque parlant* ».

³² Dans « C comme Culture », *Abécédaire*, Editions Montparnasse, 2004.

³³ Jean-Christophe Bailly, « L'essai, une écriture extensible », in *L'élargissement du poème*, Christian Bourgois Éditeur, 2015, P. 125.

savoir, comprendre ce que la perspective sensible peut ajouter à une visée encyclopédiste, « *forme ancienne de savoir* » qui évoque les Lumières sans les attaquer, c'est bien dans un esprit d'accalmie, celle de « *la retraite profonde et calme* », qui fait naître une « *possibilité de coexistence* », prélude, au sein même d'un milieu urbain hostile aux rythmes propres de chacun, à la possibilité de « *recharger nos horloges internes* ».

● Séance 7 (2 heures) : Evaluation

Arrivé à ce stade de l'exercice, on peut saluer l'inventivité des candidats dans leurs propositions multiples de sujets d'évaluation. Les formulations des sujets d'invention notamment, parfois piquantes, souvent soignées, offrent aux élèves des voies authentiquement fécondes de mise en perspective du corpus, pour une réappropriation inspirante par l'écriture. Les énoncés qui suivent reprennent les trois grands types de sujet de l'actuel exercice de baccalauréat, et s'articulent donc à des propositions tirées de copies de candidats, qui ont paru stimulantes au jury.

L'écriture d'invention vise à mobiliser d'une manière créative les connaissances nouvellement acquises par les élèves. Il pouvait ainsi être judicieux d'initier à l'écriture argumentative autour de trois axes forts du corpus : le discours, le paradoxe, et la rencontre avec l'animal.

Proposition 1 : « « L'animal a quelque chose à nous apprendre ! » : vous bâtirez un discours mobilisateur autour de cette thèse, visant à faire prendre conscience à votre auditoire de la nécessité d'un changement de l'attitude des hommes à l'égard des animaux ».

Proposition 2 : « Une rencontre inattendue a fait vaciller une de vos plus grandes certitudes. Racontez cette expérience en insistant sur sa dimension paradoxale ».

Proposition 3 : « Seul au milieu d'une nature sauvage, vous observez un animal qui ne sent pas que vous l'épiez. Montrez que ce moment, éventuellement dangereux, est aussi enthousiasmant qu'instructif ».

Certains candidats ont eu l'idée judicieuse de proposer un commentaire d'une partie du texte de Chateaubriand, qui se prêtait en effet particulièrement à une nouvelle proposition de découpage. Ainsi, prendre les trois derniers paragraphes permettait d'orienter l'analyse littéraire sur l'écriture de l'anecdote autobiographique, en développant trois axes : le texte propose le récit d'une expérience aventureuse (I), qui est l'occasion de la présentation fascinée d'un serpent dompté par un jeune flûtiste (II), non dépourvue d'une force allégorique et argumentative qui permet de réfléchir sur la « *merveille de la mélodie* » (III).

On pouvait aussi proposer une initiation à la forme dissertative. Une remarque s'impose : le sujet de dissertation ne doit pas être confondu avec un sujet de discussion. Rappelons que le premier porte sur la littérature et ses modalités, l'autre uniquement sur la société (ainsi le sujet « êtes-vous pour ou contre les zoos ? » est un exercice d'argumentation, mais qui ne peut être proposé comme un sujet de composition littéraire, pas plus qu'une question trop philosophique, comme « L'homme est-il un animal comme les autres ? »). Le jury a apprécié que certains candidats proposent des sujets ambitieux, en donnant schématiquement des pistes de plan : l'initiation de jeunes élèves à une forme intellectuelle aussi exigeante que la dissertation nécessite assurément beaucoup de détermination.

Proposition : « Les textes du corpus proposent tous une image de l'animal. En quoi celle-ci permet-elle de renforcer une argumentation selon vous ? » On pourra d'abord montrer que l'animal permet de capter l'attention d'un auditoire ou d'un lecteur, car il est souvent fascinant et spectaculaire (persuader) (I), mais qu'on peut considérer que l'animal permet aussi à l'homme de mieux réfléchir sur lui-même, en lui présentant un miroir plus ou moins déformant (convaincre) (II), ce qui peut expliquer qu'il est pour l'orateur un motif inspirant et évocateur (la communion poétique) (III).

Ouvertures et prolongements

Le groupement de textes ouvre de nombreuses possibilités de prolongements.

On pourra par exemple approfondir la question du point de vue, et aller vers l'étude du roman, et du cinéma. Comment les genres narratifs introduisent-ils du trouble en permettant d'adopter des points de vue différents du nôtre ? Cette question peut initier une réflexion sur le personnage de roman (le programme de première invitant à entrer par le personnage dans l'étude du genre narratif).

On pourrait ainsi s'appuyer sur la célèbre réflexion de Balzac dans son « Avant-Propos de *la Comédie humaine* » (1842) :

« L'idée première de la Comédie humaine fut d'abord chez moi comme un rêve, comme un de ces projets impossibles que l'on caresse et qu'on laisse s'envoler ; une chimère qui sourit, qui montre son visage de femme et qui déploie aussitôt ses ailes en remontant dans un ciel fantastique. Mais la chimère, comme beaucoup de chimères, se change en réalité, elle a ses commandements et sa tyrannie auxquels il faut céder. »

Cette idée vint d'une comparaison entre l'Humanité et l'Animalité. »

L'imaginaire prend la voie ici encore de l'hybridation et de la métamorphose, et la poésie joue un rôle essentiel. L'imaginaire balzacien ne cesse d'associer les personnages les plus marquants de *La Comédie humaine* à des animaux.

On pourrait alors travailler sur la métamorphose et l'hybridation comme éléments de construction du personnage. Le parcours pourrait aller de l'Antiquité (on songe aussi bien aux *Métamorphoses* d'Ovide qu'à *L'âne d'or* d'Apulée) à la littérature la plus contemporaine. La lecture cursive de *La peau de l'ours* de Joy Sorman permettrait ainsi approfondir le rapport de la représentation littéraire et de l'investigation philosophique. Le roman, en nous invitant à épouser le regard d'une créature hybride, mi-homme mi-ours, questionne en effet par la fiction l'expérience humaine et l'expérience animale, et leur rencontre. Certaines œuvres cinématographiques marquantes (on peut citer *La féline* de Jacques Tourneur (1942), ou *La Mouche* de David Cronenberg (1986) par exemple) ont pu aussi faire de la métamorphose le principe paradoxal de la construction du personnage et le moteur de la fiction.



SESSION 2018

**AGREGATION
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : LETTRES MODERNES

COMPOSITION FRANÇAISE

Durée : 7 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

« L'inscription de discours sentencieux dans le texte tragique constitue en réalité un moyen d'instruire le spectateur bien moins efficace que la représentation de passions et leur incarnation par des personnages engagés dans des actions. En fait, l'efficacité morale de la tragédie va de pair, tout d'abord, avec une conception du dénouement qui doit montrer le vice châtié et la vertu récompensée, et justifier la mort des personnages par quelque faute. Reste que cette conception providentialiste et idéale du dénouement ne permet pas de rendre compte de tous les dénouements tragiques [...] »

Bénédicte Louvat, *La Poétique de la tragédie classique*, 1997, SEDES, p. 53.

Dans quelle mesure ces propos éclairent-ils votre lecture d'*Esther* et d'*Athalie* ?

COMPOSITION FRANÇAISE

Rapport présenté par Sylvie Benzekri-Kessler

« L'inscription de discours sentencieux dans le texte tragique constitue en réalité un moyen d'instruire le spectateur bien moins efficace que la représentation de passions et leur incarnation par des personnages engagés dans des actions. En fait, l'efficacité morale de la tragédie va de pair, tout d'abord, avec une conception du dénouement qui doit montrer le vice châtié et la vertu récompensée, et justifier la mort des personnages par quelque faute. Reste que cette conception providentialiste et idéale du dénouement ne permet pas de rendre compte de tous les dénouements tragiques [...] »

Bénédicte Louvat, *La Poétique de la tragédie classique*, Paris, SEDES, coll. « Campus Lettres », 1997, p. 53.

Dans quelle mesure ces propos éclairent-ils votre lecture d'*Esther* et d'*Athalie* ?

Remarques générales sur le sujet et conseils de méthode

Prérequis

Le jury était en droit d'attendre des candidats à une agrégation de Lettres modernes sur programme une connaissance solide d'*Esther* et d'*Athalie*. Une étude fine des deux œuvres, autrement dit une préparation au concours, permettait non seulement une maîtrise des deux pièces mais une connaissance des épisodes bibliques référencés. Nous voulons insister sur la nécessité de travailler toutes les œuvres mises au programme du concours de l'agrégation pour éviter d'avoir à rendre une copie d'une page ou deux. Le jury attendait, comme toujours, une prise véritable sur les textes en tant que tels.

La citation du sujet était de Bénédicte Louvat, une spécialiste actuelle du théâtre du XVII^{ème} siècle : cette citation portait sur l'instruction morale dans la tragédie classique et formulait un jugement. Il était nécessaire pour mieux saisir le propos, de connaître le contexte esthétique et historique du XVII^{ème} siècle à savoir le débat sur les voies, les moyens de

l'instruction morale qui animait les auteurs classiques, les questions autour de la vraisemblance, les divergences entre les anciens et les modernes. Aussi le jury a-t-il été satisfait de constater que des candidats – qu'ils en soient ici félicités – ont cité La Poétique d'Aristote en connaissance de cause¹. D'autres ont convoqué des critiques de l'époque comme La Mesnardière², dans le sillage d'Aristote, l'Abbé d'Aubignac³ ou Corneille lui-même⁴. Une bonne maîtrise des pièces du XVII^e siècle, et pas seulement des pièces de Racine, était évidemment bienvenue. Enfin, une connaissance de la critique pouvait permettre une bonne mise en perspective du sujet : à défaut de connaître les travaux de Bénédicte Louvat, on pouvait être informé de ceux de Georges Forestier, auteur des éditions mises au programme et de plusieurs découvertes en matière de dramaturgie comme le procédé de l'écriture « à rebours »⁵ (bien utile pour traiter le sujet et pour saisir le propos de l'auteur de la citation) ; on pouvait également faire référence à la célèbre étude de Jacques Scherer⁶, précieuse pour traiter la question du discours sentencieux, d'autant que le sujet portait de cette mention. Toute autre référence critique bien appliquée au sujet était parfaitement possible, et susceptible d'être appréciée⁷.

Lecture du sujet

On peut se reporter aux rapports des années précédentes qui insistent sur l'importance de la préparation pour ce concours et de l'entraînement à l'épreuve elle-même⁸. Mais rappelons fermement que la composition française doit mettre en avant des parties claires et progressives. Il s'agit en amont de bien repérer l'armature argumentative du sujet⁹, de peser soigneusement l'enchaînement des trois phrases de Bénédicte Louvat et de voir qu'elles se

¹ Mais beaucoup trop de candidats ont cité Aristote en récitant à l'envi « mimesis » ou « catharsis ». Nous rappelons ici qu'en France, on ne peut vraiment lire *la Poétique* que depuis 1980, grâce au travail, encouragé par Genette et publié aux éditions du Seuil, qu'ont accompli les deux hellénistes Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, travail qui permet de comprendre les difficultés posées par l'intention de lire ce texte, celles inhérentes à l'entreprise de le traduire et celles, les plus nombreuses, au désir de comprendre. Voir donc : Aristote, *La Poétique*, éd. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Seuil, « Poétique », 1980. La question de la « catharsis » apparaît au chapitre 6 (p. 52-53) et dans la longue note (p. 188-193). Nous rappelons qu'une bonne lecture de *La Poétique* est un excellent moyen pour penser et réfléchir à toute forme de spectacle.

² La Mesnardière pense que le héros ne doit pas être parfaitement vertueux « de peur qu'étant tout accompli, il ne paraisse pas digne des aventures qui l'accablent ». La Mesnardière, Hippolyte-Jules Pilet de, *La Poétique*, Paris, A. de Sommerville, 1639, chapitre V « La Fable, première partie de la Tragédie », p. 20.

³ L'Abbé d'Aubignac, dans *La Pratique du théâtre* (1657), voir la réédition de l'ouvrage par Hélène Baby, Champion, 2001.

⁴ Corneille, *Trois Discours sur le poème dramatique*, présentation par Bénédicte Louvat et Marc Escola, GF, 1999. Voir le notamment le premier *Discours* « De l'utilité et des parties du poème dramatique ».

⁵ Georges Forestier, *Essai de génétique théâtrale. Corneille à l'œuvre*, Klincksieck, 2001 ; Georges Forestier, *Passions tragiques et règles classiques*, 2003, PUF ; les notices et les notes sur *Esther* et *Athalie* dans Georges Forestier, *Œuvres complètes de Racine*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1999 ainsi que les introductions des éditions mises au programme.

⁶ Jacques Scherer, *La Dramaturgie classique en France*, nouvelle édition mise à jour par Colette Scherer, Nizet, 2004 ou encore du même auteur *Racine et/ou la Cérémonie*, PUF, 1982 (pour l'idée du spectacle total mêlant chants, chœurs et passages dialogués).

⁷ Barthes, *Sur Racine*, Seuil, 1963 et rééd. Points, 2014 ; Lucien Goldman, *Le Dieu caché, NRF*, Gallimard, 1959 ; ou les ouvrages de Pierre Larthomas et d'autres bien sûr.

⁸ Je remercie les membres du jury qui m'ont remis leurs remarques à l'issue de la correction de l'épreuve.

⁹ Je renvoie au rapport 2014, très éclairant pour des conseils plus précis de méthode.

complètent, qu'elles se précisent l'une l'autre. Analyse et synthèse du sujet étaient de rigueur pour éviter un traitement lacunaire des propos.

Plusieurs erreurs ont été constatées. Notons d'abord que certains candidats n'ont pas bien compris le sujet. La citation portait sur l'instruction morale par la tragédie classique. Certaines copies n'ont traité que la question du dénouement alors que la question de l'instruction portait sur la composition entière des tragédies. Il aurait été habile de s'interroger sur les moyens de l'instruction (d'abord ceux-là mêmes mis en avant par le sujet) souvent en lien avec le changement de nature de l'édification. Pour le dire autrement, il aurait été fructueux de mettre en avant l'édification directe, indirecte et l'édification par les formes du théâtre elles-mêmes. Car il s'agissait bien de s'interroger sur la question des formes de l'édification et non de faire une récitation de seconde main. Trop de copies n'ont pas du tout – ou ont trop rapidement – traité du « discours sentencieux » (forme directe de l'argumentation de type sentences ou maximes) qui formait le cœur du sujet !

En outre, beaucoup de candidats se contentent de considérations générales sur l'histoire de la morale chrétienne et oublient de traiter de dramaturgie (question également au cœur de la citation). Trop de copies passent trop vite ou pas du tout sur le rôle du chœur, des chants, voire l'ignorent complètement, alors qu'il y avait là une forme du « discours sentencieux ».

Traitement du sujet

Après l'étape de déchiffrement du sujet vient celle de l'agencement des idées, du traitement du sujet. Plusieurs défauts sont relevés.

D'abord, des parties de cours sont collées sans rappeler le lien avec la citation. On lit alors des développements plaqués, mal amenés ou des pans de cours qui font effet de « farcissure », ainsi que le dirait Montaigne. Le jury constate un sujet trop souvent oublié et qui fait place à de longues récitation. Faut-il rappeler que le sujet donné n'est pas un simple prétexte pour parler des œuvres mises au programme et que le propos doit être analysé et discuté ? Le plan que nous proposons *infra* est un plan progressif (analyse de la thèse, contradiction et dépassement) mais d'autres plans, tout à fait pertinents et logiques pour traiter le sujet, ont été proposés dans de très bonnes copies. Mais attention, trop de candidats ont proposé des plans illustratifs (une partie pour chaque phrase de la citation) sans jamais envisager de contradiction ou de dépassement. Cela a été sanctionné.

Malheureusement, des copies sont rédigées sans la formulation d'une problématique. Or, une problématique claire et bien amenée est évidemment une nécessité.

Le jury a valorisé les copies qui s'interrogeaient sur la question de l'instruction morale dans les pièces, si toutefois ces copies reliaient bien ces questions aux moyens et formes de l'édification. Il a également valorisé les candidats qui réfléchissaient au discours sentencieux.

Mise en place. Proposition de corrigé

Esther et *Athalie* sont les deux dernières tragédies de Racine. Elles furent représentées à Saint-Cyr, à la demande de Mme de Maintenon, respectivement en 1689 et 1691. Le but était de « divertir les Demoiselles de Saint-Cyr en les instruisant », de composer « quelque espèce

de poème moral ou historique dont l'amour fût entièrement banni » et qui « demeurerait enseveli dans Saint-Cyr »¹. Dans la préface d'*Esther*, Racine se présente comme l'auteur d'« une espèce de Poème, où le chant fût mêlé avec le récit ; le tout lié par une action qui rendit la chose plus vive et moins capable d'ennuyer. ». Divertir et instruire, *placere* et *docere* : ces finalités de l'œuvre d'art sont bien connues, et la question de leur nécessaire ou impossible conciliation est au cœur de la réflexion critique depuis l'Antiquité. Leur présence à l'arrière-plan du sujet ne pouvait surprendre des candidats à une Agrégation de Lettres. Héritière d'une longue tradition, la citation extraite de l'ouvrage de Bénédicte Louvat portait ainsi sur la nécessité et les moyens de l'édification morale dans le texte tragique.

Toutefois, une lecture trop rapide du sujet, dans lequel le mot « dénouement » figure à trois reprises, était susceptible d'induire en erreur ces mêmes candidats. Bien évidemment, le sujet ne porte pas seulement sur le « dénouement » d'*Esther* et d'*Athalie* mais sur les tragédies entières, envisagées dans leur composition complète, au terme du processus créatif. La citation invitait à s'interroger sur la meilleure manière possible de faire contribuer la tragédie à l'instruction morale, et proposait de réfléchir aux stratégies mises en œuvre par le dramaturge au service de cette intention d'édification. Il s'agissait, en d'autres termes, de se demander comment, par le déploiement des actions des personnages, de leurs passions, et des causes et effets successifs, le dramaturge parvient à « instruire »². Dans les cas particuliers d'*Esther* et d'*Athalie*, le choix des sujets bibliques constitue d'ailleurs un point de départ tout à fait significatif et riche d'enjeux multiples lorsqu'il s'agit, du point de vue du dramaturge qu'est Racine, de construire une intrigue³ et de façonner des Caractères⁴ : dans quelle dramaturgie (toujours susceptible de nous ramener à des préoccupations profanes) convient-il d'insérer les épisodes bibliques rapportés ? Et, inversement, la nécessaire allégeance aux contenus religieux et à leur dimension morale ne risque-t-elle pas de compromettre le projet théâtral en suscitant le désintérêt du spectateur ? Comment instruire sans cesser de plaire, et comment plaire tout en instruisant ? Et l'instruction dans *Esther* et *Athalie* ne dépend-elle vraiment que du contenu des œuvres ?

Identifier la thèse de Bénédicte Louvat

Pour mettre en œuvre le meilleur « moyen d'instruire le spectateur », et pour parvenir à « l'efficacité morale de la tragédie », le dramaturge, nous dit le sujet, engage essentiellement sur l'ensemble de la pièce un travail désigné comme « la représentation de passions et leur incarnation par des personnages engagés dans des actions ». Bénédicte Louvat n'élimine pas totalement d'autres moyens auxquels on peut penser lorsqu'il est question d'instruire le spectateur, tels que l'emploi d'énoncés (sentences, maximes) explicitement porteurs d'une

¹ Phrases extraites de la longue lettre de Mme de Maintenon retranscrite par Mme de Caylus dans ses *Souvenirs*, édition Bernard Noël, Mercure de France, 1967, p. 95-96.

² Par les guillemets, nous reprenons le sujet mais nous voulons surtout insister sur la dimension problématique du terme. De fait, l'instruction ne repose sans doute pas sur le seul contenu de l'œuvre.

³ Georges Forestier parle de « *composition à rebours* » pour désigner le type de composition qui, à partir d'une fin choisie au départ, construit un dispositif de causes et d'effets destinés à nous y conduire. On renverra notamment à Georges Forestier, *Essai de génétique théâtrale. Corneille à l'œuvre*, Klincksieck, 2001.

⁴ Nous mettons un C majuscule pour suivre l'exemple donné par Aristote dans sa *Poétique*. L'Abbé d'Aubignac, dans *La Pratique du théâtre* (1657), parle également avec des majuscules des « Personnages et Acteurs » (voir la réédition de l'ouvrage par Hélène Baby, Champion, 2001, Livre IV, p. 391).

dimension édifiante, et ce sont ces moyens qu'elle désigne lorsqu'elle évoque « l'inscription du discours sentencieux », expression dont il faudra montrer si et comment elle rend compte de stratégies ou de dispositifs à l'œuvre dans les deux pièces. Mais, pour elle, cette « inscription » est « moins efficace » que le premier procédé.

La citation comporte en fait trois moments délimités par la ponctuation, et le raisonnement développé procède selon différentes étapes qu'un travail préliminaire conséquent d'analyse du sujet impose de détailler.

La première phrase énonce que l'instruction morale, dans la tragédie, emprunte deux canaux : « le discours sentencieux », certes, mais aussi et surtout les actions incarnées dans des êtres de passion. Bénédicte Louvat, d'une part, minore l'effet édifiant du discours sentencieux, discours qui peut « s'inscrire » directement dans la pièce sous forme de maximes par exemple. D'autre part, elle met en avant l'efficacité des passions incarnées dans l'action des personnages. Le sujet propose en somme une alternative à l'édification directe, celle qui prendrait la forme de maximes, ou de sentences, clairement isolables et identifiables au sein du texte théâtral. La thèse de la citation ne porte pas sur l'importance du discours sentencieux, sur les « sentences » mais c'est de là qu'elle part. Et l'un des attendus de la lecture du sujet reposait sur la prise en compte du contexte esthétique au XVII^{ème} siècle. Les sentences devaient s'intégrer au discours des personnages pour un souci de vraisemblance¹.

Nous y reviendrons au fil de ce rapport mais nous voulons d'ores et déjà préciser quelques éléments d'histoire esthétique concernant cette part des « sentences ». Les théoriciens du XVI^{ème} et du début du XVII^{ème} siècle affirment que les sentences sont les piliers de la tragédie. Elles apparaissent d'ailleurs entre guillemets. Elles sont très souhaitées d'après Guez de Balzac (voir *Œuvres*, éd. Moreau, tome I, p. 351). Mais, à partir du moment où les pièces sont plus faites pour être jouées que pour être lues, les théoriciens classiques imposent des limites à l'emploi des sentences. De fait, les personnages héritiers du chœur tragique (les nourrices, les sages...) disparaissent et les sentences prennent place dans la bouche des personnages principaux, s'intégrant à l'intrigue. Aussi pouvons-nous renvoyer à l'Abbé d'Aubignac². Pour lui, la vraisemblance exige que les sentences « passent en peu de paroles » pour qu'elles soient en phase avec les passions des personnages. Comment un personnage, emporté par la passion, peut-il être « dans la modération convenable pour les penser, ni pour les dire » ? La diminution des sentences au cours du XVII^{ème} siècle est donc au cœur de l'évolution historique et esthétique de l'histoire. De même Corneille³ condamne les sentences trop détachées du contexte et souhaite les voir appliquer à des situations précises.

En affirmant que le discours sentencieux est bien moins efficace que la dramaturgie, le sujet impose d'emblée l'idée d'une visée édifiante reposant sur une gamme de moyens très étendue, qu'il s'agira de repérer et d'interpréter comme tels.

Dans la deuxième phrase, qui s'ouvre sur un « en fait » signifiant « pour le dire plus précisément », Bénédicte Louvat précise une autre caractéristique de la peinture des passions incarnées dans les actions des personnages. Elle signale que l'efficacité morale de la tragédie

¹ Pour des indications sur les caractéristiques des sentences (vers maxime, clôture, morceau détachable et généralisant...) voir plus bas notre note 2, p. 70.

² L'Abbé d'Aubignac, *La Pratique du théâtre*, édité par Hélène Baby, Champion, 2001, livre IV, p. 321.

³ Corneille, *Trois Discours sur le poème dramatique*, présentation par Bénédicte Louvat et Marc Escola, GF, 1999, le premier *Discours* « De l'utilité et des parties du poème dramatique », p. 66.

passé assurément, et il faut en convenir dans la mesure où il s'agit de la première idée qui s'impose à l'esprit lorsqu'il est question d'édification morale, par la présence d'un dénouement éthique — le type de dénouement construit autour de l'opposition vice châtié / vertu récompensée, qui justifie la mort de certains personnages par « quelque faute¹ ». Cette visée éthique doit toutefois être préparée dans un processus relevant de la composition d'ensemble de la pièce, et non plaquée de manière artificielle tel un *deus ex machina*.

En effet, la troisième et dernière phrase de la citation affirme que le dénouement éthique n'est pas une composante obligée de toutes les tragédies. Autrement dit, au service de l'édification morale, il n'est qu'un moyen parmi d'autres — et non le moyen unique. Bénédicte Louvat émet ainsi une restriction sur le dénouement tragique, qui ne relève pas toujours d'une « conception providentialiste et idéale ». Le dénouement tragique ne convoque pas systématiquement une transcendance qui ferait triompher la vertu d'une manière aussi totale qu'imprévisible. Tout ne dépend donc pas de l'action divine finale : au contraire, l'initiative humaine, c'est-à-dire l'action de l'homme, peut être impliquée, de même que l'action bienveillante incarnant sur scène l'intervention d'une puissance supérieure peut et doit être préparée au cours de l'action. Et c'est précisément cette action déployée et orchestrée tout au long de la pièce qui produit l'instruction du spectateur.

La pièce qui instruirait le mieux le spectateur n'aurait donc pas recours essentiellement à un dénouement « providentiel » qui surgirait de manière inopinée, pas plus qu'elle ne s'appuierait sur un recours massif au « discours sentencieux » : l'efficacité de l'instruction dispensée par une tragédie, nous dit le sujet, réside surtout dans le rôle joué par l'incarnation « des personnages engagés tout au long de la pièce dans une action ». Cela correspond bien au contexte historique classique qui mettait en avant la vraisemblance. On ne s'étonnera donc pas de lire sous la plume de Bénédicte Louvat, un peu plus loin dans sa *Poétique de la tragédie classique* : « l'utilité véritable de la tragédie, sa fonction d'instruction, est à rattacher, à l'époque classique, au système des faits et à la conception des personnages bien plus qu'à l'insertion des sentences »². Comme l'énonce en d'autres termes l'Abbé d'Aubignac dans *La Pratique du théâtre*, ce ne sont pas « les beaux préceptes que l'on peut débiter » qui permettent à un homme de rentrer dans le droit chemin, dans la mesure où les « maximes vont seulement à l'esprit et ne frappent point le cœur »³. De même, Corneille, dans ses *Discours*⁴, condamne les sentences trop détachées d'un contexte, qu'il souhaite voir appliquées à des situations précises. C'est donc bien dans l'ensemble des pièces, dans l'ensemble de leur structure et de

¹ Voir Aristote, *La Poétique*, éd. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Seuil, « Poétique », 1980, chapitre 13, p. 77. Aristote explique que le meilleur cas tragique est « celui d'un homme qui, sans atteindre à l'excellence dans l'ordre de la vertu et de la justice, doit, non au vice et à la méchanceté, mais à quelque faute, de tomber dans le malheur [...] ».

² Bénédicte Louvat, *La Poétique de la tragédie classique*, 1997, SEDES, p. 54.

³ L'Abbé d'Aubignac, *La Pratique du théâtre*, édité par Hélène Baby, Champion, 2001, livre IV, p. 438 : « Le théâtre doit être instructif au public par la seule connaissance des choses représentées, et j'ai toujours remarqué qu'on ne souffre pas aisément sur le théâtre qu'un homme égaré du droit chemin de la vertu, rentre en son devoir par de beaux préceptes qu'on lui vient débiter ; on veut que ce soit par quelque aventure qui le presse, et qui l'oblige à reprendre des sentiments raisonnables. »

⁴ Corneille, *Trois Discours sur le poème dramatique*, présentation par Bénédicte Louvat et Marc Escola, GF., 1999. Voir le premier *Discours* « De l'utilité et des parties du poème dramatique » : « La première [utilité du Poème dramatique] consiste aux Sentences et instructions Morales que l'on peut semer partout : mais il en faut user sobrement, les mettre rarement en discours généraux, ou ne les pousser guère loin, surtout quand on fait parler un homme passionné, ou qu'on lui fait répondre par un autre [...] », p. 66-67.

leur composition, et non dans le « discours sentencieux » incarné par les seules maximes ou par les dénouements providentiels, qu'il convient, selon Bénédicte Louvat, de repérer et d'interpréter les signes d'une volonté d'édifier.

Problématiser le sujet

Qu'en est-il donc de l'édification morale dans *Esther* et *Athalie*, tragédies à sujet biblique destinées à instruire les demoiselles de Saint-Cyr tout en leur donnant un rôle sur le théâtre¹ ? L'édification morale du spectateur, dans *Esther* et *Athalie*, s'opère-t-elle plutôt par la construction dramaturgique que ces pièces proposent, par les dénouements construits ou par le « discours sentencieux » ? La hiérarchie des moyens établie par Bénédicte Louvat se vérifie-t-elle, ou bien assiste-t-on, contexte biblique oblige, à la prolifération d'un discours sentencieux et moralisateur ? Sommes-nous vraiment, avec Racine, « au crépuscule de la sentence »² ? Autrement dit, dramaturgie ou discours édifiant ? Force théâtrale ou construction didactique ? Et un examen plus complet de la question des moyens de l'édification impose de se demander si celle-ci a recours à des moyens spécifiques impliqués par la convocation du Dieu des Juifs et des Chrétiens au sein des intrigues, ou si elle s'opère aussi au moyen des ressorts déjà à l'œuvre dans la tragédie profane ? Peut-on parler de moyens spécifiques de l'édification et de l'instruction du spectateur dans ces tragédies d'inspiration biblique ? En répondant à une commande de Mme de Maintenon, Racine écrivait-il en reprenant la poétique de ses précédentes pièces ou a-t-il inventé une poétique nouvelle ?

Plans possibles

Plusieurs plans étaient évidemment possibles³. Le plan qui suit est celui que nous suivrons.

¹ Racine, Préface d'*Esther* : « Je crois qu'il est bon d'avertir ici, que bien qu'il y ait dans *Esther* des personnages d'hommes, ces personnages n'ont pas laissé d'être représentés par des Filles avec toute la bienséance de leur sexe. La chose leur a été d'autant plus aisée, qu'anciennement les habits des Persans et des Juifs étaient de longues robes qui tombaient jusqu'à terre. », éd. Georges Forestier, 1999, Bibliothèque de la Pléiade, p. 947.

² Selon l'expression de Jacques Scherer, *La Dramaturgie classique en France*, nouvelle édition mise à jour par Colette Scherer, Nizet, 2004, p. 316.

³ Autre plan possible :

I. Les formes de l'instruction morale (discours sentencieux et composition dramaturgique)

II. Efficacité de ces formes

III. Renouveau de ces formes ?

Autre plan possible :

I. Dimension spectaculaire accrue pour ces tragédies religieuses

II. Efficacité du discours sentencieux cependant

III. Un spectacle totalisant

Autre plan possible :

I. Constituants tragiques de nos deux pièces

Notre interrogation sur les différents moyens de l'édification nous conduira à confirmer dans un premier temps la thèse du sujet, à savoir le fait que l'efficacité morale de la tragédie passe bien par un travail de composition (choix du sujet donc du dénouement mais pas uniquement, puisqu'il faut aussi reconnaître un travail portant sur l'enchaînement des actions et construction des Caractères). Cette première partie montrera l'importance de l'*Inventio* et de la *Dispositio* (deux des cinq catégories de la rhétorique classique) pour garantir l'instruction et l'édification.

La deuxième partie de la dissertation pourra cependant, contre la thèse défendue par le sujet, mettre en avant la force du « discours sentencieux » dans le processus d'édification. On tiendra donc compte de l'utilité de deux autres parties de la rhétorique classique : l'*Elocutio* et la *Memoria*. On montrera que le « discours sentencieux », dans ces deux pièces à sujet biblique, participe nécessairement de l'efficacité de l'instruction morale. Les sentences morales, les prières, le discours religieux, les chants ne sont-ils pas garants d'émotion et n'ont-ils pas aussi un effet didactique ?

La troisième partie permettra, s'agissant de la volonté d'édifier, de dépasser l'alternative entre « moyens ponctuels » (maximes isolées, dénouement plaqué) et « moyens globaux » (composition d'ensemble, Caractères, etc.), en montrant que l'édification, dans la tragédie biblique, se fait aussi par des ressorts caractéristiques des tragédies profanes. On passera ainsi en revue les différents motifs tragiques que l'on retrouve dans *Esther* et *Athalie*, puis on montrera que la dimension spectaculaire est la clé de l'édification, avant d'indiquer *in fine* que le sujet biblique permet de viser une forme de tragique pur, et que les tragédies à sujet biblique (*Esther* et *Athalie* en l'occurrence) sont peut-être les tragédies idéales permettant d'instruire le spectateur sans pour autant sacrifier les apports théâtraux antérieurs. A la transmission didactique directe succède un retentissement intérieur, indirect, par un jeu des émotions et d'une réflexion sur la forme.

Ce qui revient à proposer le plan suivant, qui tient compte de ce que dès que les moyens changent, la nature de l'édification se modifie :

I – L'élaboration « globale » d'une morale par la dramaturgie

Où l'on confirme la pertinence de la hiérarchie des moyens définie par la citation.

II – L'élaboration « ponctuelle » d'une morale explicite et explicitée

Où l'on montre que les procédés susceptibles d'être regroupés sous l'appellation de « discours sentencieux », même si ceux-ci n'ont pas la préférence de Bénédicte Louvat, jouent un rôle notable dans l'édification.

III - Une poétique syncrétique ou la morale par les formes

Où l'on dépasse l'alternative pour montrer qu'en fait, les tragédies à sujet biblique instruisent et édifient en puisant aussi dans les formes du théâtre profane. C'est dire que la notion même d'édification fluctue, compte tenu de ce qui la porte.

II. Dénouements différents d'*Esther* et *Athalie*

III. La dimension de cérémonie déborde l'instruction du spectateur

I - L'élaboration « globale » d'une morale par la dramaturgie

L'efficacité morale ne réside pas dans le contenu du seul dénouement, même si celui-ci revêt une importance vitale. Elle passe aussi par le travail d'agencement global de la pièce, dans lequel le dramaturge choisit un sujet puis, en partant de ce sujet, compose la totalité d'une intrigue où il montre « des personnages engagés dans des actions », et peint « des passions », positives ou négatives.

1 - Le dénouement vertueux : une nécessité

Avant d'examiner tout d'abord le rôle accordé au dénouement vertueux dans nos deux tragédies bibliques, rappelons que Racine choisit traditionnellement un sujet moral qui, lors du dénouement, nous fait assister au spectacle du vice puni et de la vertu récompensée. Il fait en sorte que le protagoniste soit châtié à cause de « quelque faute ». Dans *Andromaque*, Pyrrhus meurt pour avoir trahi son *ethos* de roi : il a fait passer son amour pour sa captive avant l'intérêt de l'Épire. Hermione, la jalouse furieuse, profite de l'amour d'Oreste pour le conduire au crime. Les personnages principaux sont tous punis, à l'exception d'Andromaque, innocente de tout mal, qui est épargnée. Le dénouement moral n'est cependant pas systématique dans la tragédie, chez Corneille notamment¹, qui n'offre pas obligatoirement ce spectacle du vice puni et de la vertu récompensée.

Mais le cas d'*Esther* et d'*Athalie* est spécifique. Logiquement, le choix d'un sujet biblique impose le triomphe de la morale et, partant, l'inscription et la proclamation de celle-ci dans le dénouement. Esther sauve le peuple juif de la domination du traître Aman et Athalie, l'impie sanguinaire, est poignardée par les descendants de David. Les dénouements de nos deux pièces, contexte biblique oblige, déploient ainsi une opposition manichéenne entre les justes récompensés et les méchants punis². Racine, fidèle à Aristote dans ce contexte chrétien, lie bien la punition à la question de la faute commise : un homme doit tomber dans le malheur par une erreur, donc par un acte imprévisible, et non à cause du vice qui serait un trait de son caractère³. Un personnage est coupable par la faute qu'il commet et non simplement à cause de son *ethos*. Les dénouements de nos deux pièces justifient donc bien la punition d'un

¹ Rappelons que le dénouement tragique ne se caractérise pas nécessairement par un contenu sombre. La tragédie à fin heureuse existe au XVII^e siècle. Dans *Cinna*, le héros est pardonné, alors même qu'il a mené une conspiration destinée à renverser Auguste, par l'empereur lui-même, qui en prime, lui donne sa fille Emilie en mariage. Citons également l'exemple de Rodrigue dans *Le Cid* – même s'il s'agit d'une tragi-comédie à l'origine. Rodrigue, qui a tué le père de sa fiancée Chimène, va cependant obtenir sa main de Don Fernand. Pour Corneille, qui joue toujours à la limite du sujet choisi, le dénouement moral, celui qui ne récompense pas le crime, est donc loin d'aller de soi. A la fin de ses pièces tragiques ou tragi-comiques, ce n'est pas nécessairement la vertu qui triomphe, bien au contraire : sa Médée est punie pour le meurtre de ses enfants mais *Cinna*, comme nous l'avons souligné, bénéficie de la clémence d'Auguste.

² Furetière définit la vertu comme une « habitude à faire le bien », à suivre « ce qu'enseignent la loi et la raison », tandis que le vice est une habitude à « faire des choses qui sont contre la raison, contre la loi ». Voir Antoine Furetière, *Dictionnaire universel*, La Haye, A. et R. Leers, 1690, articles « Vertu » et « Vice ».

³ Voir *supra*, note 1, p. 6. Aristote, *La Poétique*, éd. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Seuil, « Poétique », 1980, chapitre 13, p. 77. *Op. cit.* Nous rappelons la citation : un homme « doit, non au vice et à la méchanceté, mais à quelque faute, de tomber dans le malheur [...] ».

personnage par quelque faute commise au cours de l'action représentée sur le théâtre, comme l'indique Bénédicte Louvat. Les monstres des deux pièces sont punis à cause de leur comportement sur scène : Mathan est égorgé¹, Aman se résout à sa punition². Et Athalie meurt, comme ses parents Achab et Jezabel³, à cause des crimes horribles qu'elle a commis, dans une « fin terrible / Et due à ses forfaits » selon les mots de Joad au vers 1813⁴.

Les dénouements d'*Esther* et d'*Athalie* sont vertueux par principe (il s'agit de suivre le sujet biblique). Plus encore, les dernières scènes finissent sur une note de paix et d'amour, et sur l'éclatante victoire de la vertu. Rappelons-nous dans *Esther* des derniers vers du chœur, qui vante les bienfaits de Dieu⁵, ou de la fin d'*Athalie*, qui nous fait assister à la victoire des Lévites⁶. Chants et joie accompagnent ces dénouements d'inspiration biblique qui, d'une manière générale, mettent bien en avant « la vertu récompensée » et « le vice puni », selon une logique également à l'œuvre dans des pièces contemporaines d'inspiration biblique similaire⁷. Les contenus bibliques étaient familiers aux spectateurs de l'époque, Esther est un personnage connu du public du XVIIème siècle, le fait qu'elle sauve le peuple juif de l'extermination est largement attendu, de même que la punition reçue par Athalie pour ses crimes. Le public attendait au dénouement l'affirmation d'une morale, peut-être « providentialiste et idéale » au sens où le triomphe de la bonne cause procède de renversements de situations inespérés, mais « vraie » dans la mesure où elle est conforme à la lettre des histoires recueillies dans la Bible. Le public attendait de voir comment Dieu, lors du dénouement, alors même que tout semble perdu, sauve les siens à travers l'action de ses pieux élus et le spectacle de la force d'âme qu'il leur inspire.

La tragédie déploie donc la fonction « providentialiste et idéale du dénouement » et le sujet biblique implique ce type d'inscription de la morale dans le texte. Si le vice est puni et la vertu récompensée, la situation finale n'expose-t-elle pas la meilleure « instruction » qui soit pour des Demoiselles qu'il s'agissait d'« instruire » en leur montrant le chemin du salut ?

¹ Athalie, V, 2, v. 1768, Ismaël disant à Joad : « Mathan est égorgé ».

² *Esther*, III, 5, v. 1162-1163 : « C'en est fait. Mon orgueil est forcé de plier / L'inexorable Aman est réduit à prier. »

³ *La Bible*, I Rois, 19, pour la cruauté d'Achab et de Jézabel. Et on rappellera les vers prononcés par Joad à la fin de la pièce (*Athalie*, V, 7., vers 1813-1816) : « Par cette fin terrible, et due à ses forfaits, / Apprenez, Roi des Juifs, et n'oubliez jamais, / Que les Rois dans le Ciel ont un Juge sévère, / L'Innocence un Vengeur, et l'Orphelin un Père. »

⁴ *La Bible*, II Rois, 3-19, pour la cruauté d'Athalie.

⁵ *Esther*, III, scène dernière, v. 1284-1287 : « Que son nom soit béni. Que son nom soit chanté. / Que l'on célèbre ses ouvrages, / Au-delà des temps et des âges, / Au-delà de l'Éternité. »

⁶ *Athalie*, scène dernière, v. 1809-1812 : « Le fer a de sa vie expié les horreurs. / Jérusalem longtemps en proie à ses fureurs, / De son joug odieux à la fin soulagée, / Avec joie en son rang la regarde plongée. »

⁷ On pense à *Jephté* (1692) et *Judith* (1695), deux pièces bibliques de Claude Boyer, dramaturge du XVIIème siècle qui les écrivit également pour Saint-Cyr à la demande Mme de Maintenon. Pour un rapide résumé de ces deux pièces, voir la thèse de Sylvie Benzekri, *Claude Boyer dramaturge : une traversée du XVIIème siècle (1618-1698)*, p. 97 et 99 des Annexes, 2008, ANRT Diffusion :

« Pour remporter la victoire du combat contre les Ammonites, Jephté, chef des Israélites, offre à Dieu en sacrifice la première personne qu'il verra sortir de sa maison à son retour du combat. Cette personne se révèle être sa fille Axa. Mais Dieu finalement décide qu'Axa ne mourra pas et qu'elle devra se vouer à lui « vierge, pure, innocente » [...] On comprend pourquoi Racine avait refusé ce sujet, l'intrigue était trop proche de son *Iphigénie* [...] ».

« Par son dévouement à la cause des Hébreux, Judith délivre la Béthulie assiégée par l'Assyrien Holopherne, général de Nabuchodonosor. Elle l'incite à succomber à son charme en se parant de ses plus beaux atours et n'hésite pas à le tuer [...] » Judith sauve ainsi le peuple juif du tyran Holopherne. On notera que ce passage apocryphe de *La Bible* est très proche du Livre d'Esther.

Toutefois Racine n'entend pas édifier par cette seule inscription finale de la dimension édifiante dans le dénouement. La morale engage en fait toute son écriture, qui met en scène une rigoureuse composition.

2 - Au-delà du seul dénouement, la morale engage toute la composition dramaturgique

Avant d'évoquer *Esther* et *Athalie*, revenons à *Phèdre*, la dernière tragédie profane écrite par Racine en 1677¹. Cette pièce est construite à partir du sujet choisi, donc « à partir de la fin »² : Phèdre, par exemple, annonce dès ses premiers mots qu'elle va mourir. L'action dramatique doit donc montrer avec le plus d'intensité possible les étapes qui la conduisent à cette mort³. Phèdre est coupable d'aimer Hippolyte, mais pas seulement car Racine dit bien dès le début encore qu'elle est « la fille de Minos et de Pasiphaë »⁴, et que le mal ne pouvait être empêché.

De la même manière, dans sa préface d'*Athalie*, Racine annonce d'emblée le sujet (et le miracle !) biblique de sa pièce : « Joas reconnu et mis sur le trône »⁵, qui obéit à ce schéma de construction et Joad, le Grand Prêtre des Lévites, s'adressant à son épouse Josabet, nous prévient également de la suite dès le début de la pièce⁶. Et Abner — créé de toutes pièces par Racine pour faire le lien entre le Palais royal et le Temple — annonce dès le début à Joad l'attaque du temple par Athalie⁷. Tout le travail de Racine consiste à faire en sorte que l'usurpatrice criminelle menace précisément celui (Joas) dont elle ignore l'existence même. Il faudra donc ménager une entrevue entre Athalie et Joas son petit-fils — situation hautement improbable car elle croit tous ses descendants morts. *Esther* obéit au même schéma de construction puisque, dès le début de la pièce encore, la fin est annoncée par Esther elle-même au vers 90, « Le Roi, jusqu'à ce jour, ignore qui je suis », qui laisse présager le dévoilement de sa véritable identité avant la tombée du rideau.

En partant de la situation finale, mais dans une progression « à rebours » tout à fait logique, Racine enchaîne les causes et les effets menant à la punition du traître et à son éviction : il s'agit bien d'amener progressivement la justification de la mort du personnage. Et comme le dit Bénédicte Louvat, il s'agit de « justifier la mort des personnages par quelque faute ». Le dénouement édifiant est ainsi amené et construit dans une composition d'ensemble qui met en œuvre une véritable esthétique de l'éthique. La fidélité au sujet biblique conserve le suspens dramatique jusqu'au bout de la pièce. C'est une dramaturgie de la cause finale,

¹ A cette date, Racine cesse d'écrire pour le théâtre et devient, avec Boileau, historiographe de Louis XIV.

² Voir *supra*, note 3, p. 59.

³ Racine, *Phèdre*, I, 3, v. 153-156, 1677, Bibliothèque de la Pléiade, édition G. Forestier, 1999, p. 826 : « N'allons point plus avant. Demeurons, chère Oenone. / Je ne me soutiens plus. Ma force m'abandonne. / Mes yeux sont éblouis du jour que je revois, / Et mes genoux tremblants se dérobent sous moi. » Sans oublier, au début de la scène, le fameux « Soleil, je te viens voir pour la dernière fois ».

⁴ Racine, *Phèdre*, I, 1, v. 36, 1677, Bibliothèque de la Pléiade, édition G. Forestier, 1999. Est-il nécessaire de rappeler que c'est le même couple qui engendra le Minotaure ?

⁵ Racine indique que la pièce ne porte pas le nom du jeune Roi parce que ce dernier n'était pas assez connu à l'époque.

⁶ *Athalie*, I, 2, v. 173-174 : « Montrons ce jeune Roi que vos mains ont sauvé, / Sous l'aile du Seigneur dans le Temple élevé. »

⁷ *Athalie*, I, 1, v. 59-60 : « Et que de Jézabel la fille sanguinaire / Ne vienne attaquer Dieu jusqu'en son Sanctuaire. »

capable de maintenir jusqu'au bout dans l'esprit du spectateur le sentiment que rien n'est joué et que tout peut arriver. Le nécessaire triomphe du héros biblique n'empêche donc pas le travail sur la structure et la composition d'ensemble : les péripéties et l'enchaînement ménagent effets de suspension et émotions pour une plus efficace instruction. Esther doit sauver son peuple mais Aman va essayer de déjouer son plan jusqu'au dernier moment. Assuérus sort pendant toute la scène 5 de l'acte III et sa décision est suspendue pendant que, dans cette même scène, Aman menace Esther et tout le peuple juif (v. 1149). La pièce *Athalie* présente également en tous points une logique structurelle rigoureuse. Joas est reconnu et mis sur le trône au moment même où Athalie s'apprêtait à attaquer le temple des Lévites.

Les sujets sont puisés certes dans l'Écriture Sainte qui impose ses contraintes. Mais Racine conçoit une dramaturgie de la cause finale, qui lui permet de faire preuve d'une extraordinaire « dramaticité »¹. La force de l'instruction morale dépend bien aussi, voire avant tout, de la composition de la pièce. Le choix du sujet biblique impose certes un dénouement moral mais il permet surtout au dramaturge d'articuler logiquement son intrigue pour le meilleur effet. Et au sein de cette composition exécutée afin d'instruire le spectateur, le meilleur moyen sera de multiplier exemples et contre-exemples : l'édification opérera mieux si les personnages agissent en cohérence avec des sentiments complexes et dynamiques, qui conduisent les personnages animés de passions bien définies à s'opposer de manière tranchée. Pour mieux instruire, le dramaturge devra donc soigner la « représentation de passions et leur incarnation dans des personnages engagés dans des actions ».

3 - Actions et passions au service du projet d'édification

Racine avait coutume de peindre la passion amoureuse, c'est là qu'il excellait. Qu'on songe aux amours de Phèdre et Hippolyte ou de Titus et Bérénice, sans oublier la fameuse chaîne amoureuse d'inspiration pastorale repérable dans *Andromaque* en 1667 : Oreste aime Hermione, qui aime Pyrrhus, qui aime Andromaque, qui aime toujours Hector mort. Mais dans *Esther* et *Athalie*, Racine répondait à la demande de Mme de Maintenon d'instruire les Demoiselles de Saint-Cyr par « quelque espèce de poème moral ou historique dont l'amour fût entièrement banni »² : la passion amoureuse ne devait donc pas être représentée. Le dramaturge convoque alors d'autres passions dangereuses pour instruire le spectateur et le conduire à les éviter. Dans *Esther*, d'emblée, l'allégorie de la Piété annonce que la pièce n'est pas destinée au spectateur qui se plaît « aux folles passions » (Prologue d'*Esther*, v. 65). Il va s'agir de confondre « l'Orgueil par d'augustes exemples » (v. 27) ou « Le perfide Intérêt, l'aveugle Jalousie » (v. 31). Ce prologue s'applique pour ainsi dire à nos deux tragédies bibliques, car il blâme les passions basses³, à commencer par une passion dérivée de l'envie, cette jalousie, « représentée » dans la fureur d'*Athalie*⁴ qui transparait dans la violence

¹ Terme emprunté à Georges Forestier, qui parle d'une « exceptionnelle dramaticité » dans sa notice d'*Esther*, Bibliothèque de la Pléiade, édition G. Forestier, 1999, p. 1686.

² Voir la citation reprise par Georges Forestier, notice d'*Esther*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1999, p. 1677.

³ *Esther*, Prologue, v. 70 : « Tout respire ici Dieu, la paix, la vérité. »

⁴ Cette fureur d'*Athalie* évoque, par ses manifestations, celle d'Hermione dans *Andromaque*. Hermione est jalouse de l'amour de Pyrrhus pour Andromaque. C'est une pure invention de Racine car Hermione et Oreste sont historiquement épris l'un de l'autre : ce qui nous importe c'est le talent de Racine à peindre cette jalousie

qu'évoque Josabet, la femme du Grand Prêtre Joad¹, ou dans le récit fait par Zacharie à sa mère de l'irruption d'Athalie dans le Temple des Israélites². Racine multiplie les évocations de la fureur d'Athalie pour montrer le danger d'un tel comportement. Le spectateur est incité à ne pas ressembler à ce type d'héroïne châtiée lors du dénouement. L'enseignement est délivré par l'exemple, et Racine insiste sur l'idée d'une Athalie qui se sent déjà punie, tant le vocable « trouble » est répété³. Une autre passion, l'Orgueil, forme de l'*hybris*, est dénoncée par les personnages d'Aman dans *Esther* et de Mathan dans *Athalie*, qui selon toute vraisemblance redouble Aman. Mathan représente un réel danger pour les descendants de David car il voit en Eliacin (Joas) un obstacle pour Athalie. Aussi essaie-t-il, pour lui tendre un piège, de le faire sortir du temple avant l'heure dans la scène 3 de l'acte III⁴. Aman, dès le début d'*Esther*, est annoncé comme « le sanguinaire Aman » (I, 3, v. 167), « l'impie Aman » (I, 3, v. 170). Même sa femme Zarès sait son orgueil et le lui rappelle⁵. Il est animé par sa haine envers Mardochée et ne supporte pas que celui-ci refuse de baisser les yeux devant lui⁶. Esther fera bien ressortir sa trahison dans la scène de la dénonciation en présence du Roi et du Ministre lui-même⁷. Tout l'intérêt est que la peinture de ces passions est faite « au vif », car Racine met ses personnages en action, ainsi que le préconisait Aristote : « c'est au travers de leurs actions que se dessinent leurs caractères »⁸, et c'est bien ce que disait le sujet.

Pour édifier, il faut en effet que les passions soient incarnées « par des personnages engagés dans des actions ». Certains personnages les incarnent donc par des actions basses. Aman agit pour nuire non seulement à Mardochée mais à tout le peuple juif, ainsi qu'il en

furieuse et peu importe son origine. On peut se reporter aux *Héroïdes* d'Ovide, éd. Jean-Pierre Néraudau, Folio, 2004, p. 94-99.

¹ *Athalie*, I, 2, vers 243-246 : « Hélas ! l'état horrible où le ciel me l'offrit, / Revient à tout moment effrayer mon esprit. / De Princes égorgés la chambre était remplie. / Un poignard à la main l'implacable Athalie / Au carnage animait ses barbares Soldats, / Et poursuivait le cours de ses assassinats. »

² *Athalie*, II, 2, vers 393-396 : « Un bruit confus s'élève, et du peuple surpris / Détourne tout à coup les yeux et les esprits. / Une Femme... Peut-on la nommer sans blasphème ? / Une Femme... C'était Athalie elle-même. »

³ « Non, je ne puis, tu vois mon trouble, et ma faiblesse » (*Athalie*, II, 3, v. 435) ; « Mais un trouble importun vient depuis quelques jours / de mes prospérités interrompre le cours. » (II, 5, v. 485-486) ; « trouble funeste » (v. 511) ; « Voilà quel trouble ici m'oblige à m'arrêter » (II, 5, v. 541) ; « Quel prodige nouveau me trouble et m'embarrasse ? » (II, 7, v. 651).

Mathan également souligne le trouble d'Athalie : « Quel trouble vous agite, et quel effroi vous glace ? » (*Athalie*, II, 5, v. 460) / « La peur d'un vain remords trouble cette grande âme » (III, 3, v. 875).

⁴ *Athalie*, III, 3, vers 899-900 : « Rien ne peut de leur Temple empêcher le ravage, / Si je n'ai de leur foi cet Enfant pour otage. »

⁵ *Esther*, III, 1, v. 874-877 : « Seigneur, nous sommes seuls. Que sert de se flatter ? / Ce zèle que pour lui vous fites éclater, / Ce soin d'immoler tout à son pouvoir suprême, / Entre nous, avaient-ils d'autre objet que vous-même ? »

⁶ Pour illustrer la haine d'Aman pour Mardochée, voir *Esther*, II, 1, v. 424-444 : « L'insolent devant moi ne se courba jamais. / En vain de la fureur du plus grand des Monarques / Tout révère à genoux les glorieuses marques. / Lorsque d'un saint respect tous les Persans touchés / N'osent lever leur front à la terre attachés, / Lui, fièrement assis, et la tête immobile, / Traite tous ces honneurs d'impiété servile, / Présente à mes regards un front séditieux, / Et ne daignerait pas au moins baisser les yeux. / Du Palais cependant il assiège la porte. [...]. Voir également *Esther*, III, 1, v. 846-850 : « Un exécrationnel Juif, l'opprobre des humains, / S'est donc vu de la pourpre habillé par mes mains ? / C'est peu qu'il ait sur moi remporté la victoire ; / Malheureux, j'ai servi de Héraut à sa gloire. / Le traître ! [...] »

⁷ *Esther*, III, 4, v. 1092-1095 : « Notre Ennemi cruel devant vous se déclare. / C'est lui. C'est ce Ministre infidèle et barbare, / Qui d'un zèle trompeur à vos yeux revêtu, / Contre notre innocence arma votre vertu. »

⁸ Aristote, *La Poétique*, éd. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Seuil, « Poétique », 1980, chapitre 6, p. 53-55.

informe Hydaspes, un officier d'Assuérus¹. Sa « vengeance » le pousse à agir. L'anaphore « C'est lui » des vers 466-467 insiste sur l'obsession d'Aman qui laisse présager son « crime » (le mot est placé à la rime au vers 470). Ce personnage n'est rien d'autre que l'incarnation d'un projet de vengeance (vocabulaire répété dans les vers cités) motivée par un orgueil démesuré : tout Juif doit se courber devant lui mais Mardochée lui résiste². De même, Athalie a agi et veut encore agir³. Son personnage est amoral, prêt à tout, constant dans l'horreur. Elle convoque la loi du Talion, « meurtre pour meurtre, outrage pour outrage », au vers 720. Ses actions sont le reflet de ses passions, ainsi que le souligne un Lévite⁴. Le désir de vengeance de Mathan inspire également toutes ses « actions »⁵. Dès lors, dans *la Bible*⁶ comme dans la pièce, il est « égorgé » (V, 2, v. 1768) en toute logique si l'on peut dire.

D'autres personnages, en revanche, sont animés par la bonté et la passion du bien. Josabet, par exemple, a su protéger Joas/Eliacin et elle veut continuer à le faire, comme elle le dit à son époux Joad⁷. L'emploi du futur de l'indicatif dans la suite de ce passage permet de souligner sa détermination : « J'irai dans le désert... », (v. 1062) et « Je craindrai moins pour lui... », (v. 1065). Joas dit entendre « ses sanglots »⁸, et ces pleurs témoignent encore de sa bonté. Racine peint ainsi à vif les actions inspirées par l'élan religieux, qui s'incarnent dans des passions éprouvées sur la scène. Mais ces dernières, loin d'être condamnables et « dérégées », sont présentées pour leur part comme totalement « réglées »⁹. Dans *Athalie*, le chœur loue le Dieu d'Israël dans un refrain en forme de distique¹⁰. Dans *Esther*, le Chœur proclame que l'homme habité par la passion de Dieu sera libre¹¹. Ces passions positives déterminent les actions des héros vertueux aussi profondément que haine et jalousie structureraient les comportements d'Aman ou d'Athalie. Soulignons ainsi que Mardochée¹² et Esther¹³, qui mettra toute sa force à sauver son peuple, ont une foi constante du lever à la tombée du rideau. Esther remercie Dieu pour la constance de ses desseins qu'elle a su percevoir¹⁴, et le personnage de Mardochée, dès le début de la pièce, est établi par Racine comme l'homme aux desseins secrets à long terme, une sorte de Prophète, qui a poussé sa

¹ *Esther*, II, 1, v. 466-470 : « C'est lui, je te veux bien confier ma vengeance, / C'est lui, qui devant moi refusant de ployer, / Les a livrés au bras qui va les foudroyer. / C'était trop peu pour moi d'une telle victime. / La vengeance trop faible attire un second crime. »

² *Esther*, II, 1, v. 424.

³ *Athalie*, II, 7, v. 709-730.

⁴ *Athalie*, IV, 5, v. 1425 : « Et sans doute Athalie assemble son armée. »

⁵ *Athalie*, V, 2, v. 1631-1632 : « Mathan près d'Athalie étincelant de rage / Demande le signal et presse le carnage. »

⁶ *La Bible*, II, Rois, XI, 18.

⁷ *Athalie*, I, 2, v. 247-254 et *Athalie*, III, 6, v. 1053-1059 : « Réservons cet Enfant pour un temps plus heureux. / Tandis que les Méchants délibèrent entre eux, / Avant qu'on l'environne, avant qu'on nous l'arrache, / Une seconde fois souffrez que je le cache. / Les portes, les chemins lui sont encore ouverts. / Faut-il le transporter aux plus affreux déserts ? / Je suis prête ».

⁸ *Athalie*, IV, 1, v. 1257.

⁹ Georges Forestier, *Passions tragiques et règles classiques*, 2003, PUF, p. 159.

¹⁰ *Athalie*, répétitions de l'acte I, scène 4 : « Tout l'Univers est plein de sa magnificence / Chantons, publions ses bienfaits. » Plus loin dans la scène on notera également le « Il » anaphorique, soulignant l'infinie aptitude de Dieu au bien : « Il donne aux fleurs... Il fait naître... Il leur dispense... Il commande... », (v. 328-331).

¹¹ *Esther*, le Chœur, scène dernière, v. 1246-1250 et v. 1253-1254.

¹² *Esther*, I, 3, v. 205-238.

¹³ *Esther*, I, 3, v. 239-247.

¹⁴ *Esther*, III, 8, v. 1198-1199 : « Ô Dieu ! Par quelle route inconnue aux Mortels / Ta sagesse conduit ses desseins éternels ! »

pupille sur le trône de Perse avec l'intention qu'elle délivre à long terme le peuple juif de sa servitude. Racine insiste d'ailleurs beaucoup sur la force du joug qui l'opprime et fait de Mardochee un suppliant dont la foi génère le miracle de la libération. Joad dans *Athalie* incarne également une piété active¹, et les Lévites lui montrent leur confiance et se rallient à lui (I, 2, v. 209-213). Ces personnages ont donc un rôle dans l'action au sens où les passions positives qui les animent peuvent faire dévier le *fatum*, de par leur force et leur intensité constante.

L'édification morale dans les tragédies à sujet biblique de Racine passe donc par un « dénouement » qui n'est pas seulement « providentiel et idéal ». On vient de voir dans ce premier point qu'elle est assurée aussi par une fine composition, par tout un processus créatif, et par « la représentation de passions et leur incarnation par des personnages engagés dans des actions ». Il ne suffit pas de convoquer le *deus ex machina* pour rendre une fin édifiante. En ce sens *Esther* et *Athalie* font preuve, on l'a souligné, d'une fine progression dramatique. Est-ce à dire toutefois qu'elles refuseraient toute référence au discours sentencieux ? Racine ne convoque et ne réhabilite-t-il pas aussi les formes de ce discours au service de son projet d'édification ? Telles sont les questions qu'il convient de poser maintenant.

II - L'élaboration « ponctuelle » d'une morale explicite et explicitée

Esther et *Athalie* ont bien recours à plusieurs formes de ce « discours sentencieux » dont Bénédicte Louvat (faut-il la suivre sur ce terrain ?) pointe la moindre efficacité. On étudiera d'abord les formes de ce discours, avec l'emploi d'énoncés du type de la « maxime », puis une autre forme de discours sentencieux, « lyrique » celui-là, avant d'évaluer la force et l'efficacité dans les pièces de ce « discours sentencieux » synthèse de morale et de lyrisme, en parfaite adéquation avec l'action dramatique.

1. Le discours sentencieux moral, une transmission didactique directe

Les théoriciens justifient l'emploi de la sentence ou de la maxime² par leur valeur morale. Le discours sentencieux est efficace si les expressions sont « fortes et les vers éclatants », comme le disait l'Abbé d'Aubignac à propos de Corneille³. Il n'est donc nullement étonnant, un peu plus tard dans le siècle, de voir ce discours sentencieux moral jalonner nos deux pièces. Toute l'allégorie de la Piété, prologue qui ouvre *Esther*, est à lire comme un discours

¹ On se réfère aux paroles de Joad en I, 1 (v. 125-128) et I, 2 (v. 226-234).

² Au XVII^e siècle, les deux termes s'employaient l'un pour l'autre, ce qui n'a rien d'étonnant au vu de l'étymologie qui les associe dans l'expression *maxima sententia* signifiant « pensée de la plus haute importance ». Mais « sentence » se rencontre le plus fréquemment : voir J. Scherer, *La Dramaturgie classique en France*, nouvelle édition mise à jour par Colette Scherer, Nizet, 2004, p. 316. En se référant aux *Réflexions ou sentences et maximes morales* de La Rochefoucauld, on conviendra toutefois que la maxime désigne une forme brève et saillante : la qualité de la réflexion y est tenue pour inversement proportionnelle à la quantité de mots utilisés. La sentence échappe à ces contraintes, elle se coule dans des formes plus variées telles que le portrait (comme dans les *Caractères* de La Bruyère), et expose des réflexions morales dont l'ampleur n'est pas codifiée.

³ L'Abbé d'Aubignac, *La Pratique du théâtre*, édité par Hélène Baby, Champion, 2001, livre IV, p. 446.

moralisateur prônant la vertu¹. La fin du prologue présente un autre modèle de discours sentencieux à vocation édifiante², qui se déploie alors sur plusieurs vers, martelant préceptes et conduite à suivre : Dieu et la foi sont les seuls principes de vérité et d'action. Ce prologue pourrait en quelque sorte introduire nos deux pièces et certains vers, tels ceux dénonçant « l'affreuse Hérésie », pourront résonner dans l'esprit des Demoiselles³. Ces vers, au contenu énergique et très évocateur, produisent même un effet d'hypotypose, tant il devient aisé grâce à eux de se représenter les ténèbres envahissantes de l'Enfer⁴. Nul doute pour Racine et sa commanditaire qu'ils resteront dans les esprits tant ils sont marquants et porteurs d'effets cathartiques.

Signalons aussi la fin d'*Athalie*, qui expose d'authentiques sentences lorsque Joad formule ses mises en garde⁵, ainsi que la dernière scène d'*Esther* où le discours du Chœur, qui relève de la sentence, évoque le modèle pieux à suivre⁶. Dans nos deux pièces, ces développements conclusifs ont tout l'aspect de « leçons ». De fait, la fin d'*Esther* nous dit que le Seigneur règnera toujours et nous invite à une conduite modèle ; la fin d'*Athalie* pour sa part établit Dieu comme le maître des rois⁷. En outre, les paroles de Joad à Joas dans la scène 3 de l'acte IV⁸ énoncent une mise en garde sentencieuse qui vaut pour tous les spectateurs, nouvelle leçon de morale appuyée par la force du discours. On notera les nombreuses injonctions perceptibles dans les futurs de l'indicatif, « Ils vous diront... Ils vous feront... Vous prendrez... » (« ils » désignant tous les gens alentour), suivis à chaque fois de propositions subordonnées conjonctives objets. On notera les présents à valeur de vérité générale employés pour dénoncer les idées reçues, ainsi que les impératifs : « Souffrez cette tendresse, et pardonnez aux larmes », « Promettez... ». Les vers sentencieux ne manquent donc pas dans les deux pièces, et Racine les réhabilite même, car ils avaient un peu disparu de la scène après l'âge d'or cornélien⁹.

Le « vers éclatant » contribue à l'édification tant il frappe l'oreille. Et nos pièces ne se privent pas d'instruire par ce type de vers en forme de maxime saillante : « Que s'il n'est opprimé, tôt ou tard il opprime »¹⁰, « Le Ciel est juste et sage et ne fait rien en vain »¹¹, ou

¹ Voir le prologue d'*Esther* : « Ici, loin du tumulte, aux devoirs les plus saints / Tout un peuple naissant est formé par mes mains. / Je nourris dans son cœur la semence féconde / Des Vertus, dont il doit sanctifier le monde. » L'adverbe « Ici » désigne la Maison de Saint-Cyr.

² *Esther*, prologue de la Piété, v. 65-70 : « Et vous, qui vous plaisez aux folles passions, / Qu'allument dans vos cœurs les vaines fictions, / Profanes amateurs de Spectacles frivoles, / Dont l'oreille s'ennuie au son de mes paroles, / Fuyez de mes plaisirs la sainte austérité. / Tout respire ici Dieu, la paix, la vérité. »

³ *Esther*, prologue de la Piété, v. 31-32 : « Le perfide Intérêt, l'aveugle Jalousie / S'unissent contre toi pour l'affreuse Hérésie. »

⁴ Prologue d'*Esther*, v.33-36 : « La Discorde en fureur frémit de toutes parts. / Tout semble abandonner tes sacrés étendards, / Et l'Enfer couvrant tout de ses vapeurs funèbres / Sur les yeux les plus saints a jeté ses ténèbres. »

⁵ *Athalie*, V, 7, Joad, vers 1813-1816 : « Par cette fin terrible, et due à ses forfaits, / Apprenez, Roi des Juifs, et n'oubliez jamais, / Que les Rois dans le Ciel ont un juge sévère, / L'Innocence un Vengeur, et l'Orphelin un Père. »

⁶ *Esther*, III, scène dernière, v. 1284-1287 : « Que son nom soit béni, Que son nom soit chanté. / Que l'on célèbre ses ouvrages, / Au-delà des temps et des âges, / Au-delà de l'Éternité. »

⁷ *Athalie*, V, 7, v. 1814-1816, cf., *supra*, note 3, p. 13.

⁸ *Athalie*, IV, 3, v. 1384-1410.

⁹ Au sujet des sentences, voir Jacques Scherer, *La Dramaturgie classique en France*, nouvelle édition mise à jour par Colette Scherer, Nizet, 2004, p. 316-333.

¹⁰ *Athalie*, IV, 3, Joad à Joas, v. 1397.

¹¹ *Athalie*, II, 5, Mathan à Abner, v. 558.

« Le bonheur des Méchants comme un torrent s'écoule »¹, ou encore dans *Esther* « Tout révere à genoux les glorieuses marques »². La plupart du temps, les vers forts sont d'ailleurs chantés par le Chœur, ce qui nous conduit à avancer que le discours lyrique est une autre forme de « discours sentencieux ».

2 – Le discours lyrique, une autre forme du discours sentencieux ?

Le discours lyrique, aussi surprenant que cela puisse paraître car il traduit généralement l'effusion des seuls sentiments, participe également du « discours sentencieux » qui invite à la distance et à la maîtrise. De fait, le discours lyrique possède aussi une dimension édificatrice de par le *pathos* qu'il génère : il touche et marque les esprits dans nos pièces à sujet biblique. La primauté du sentiment prolonge la réflexion morale directe et a valeur de discours sentencieux. Les exemples abondent. Citons les répétitions repérables dans les interventions du Chœur : « Ô mortelles alarmes ! », « Arrachons, déchirons tous ces vains ornements ... » (*Esther*, I, 5). Mentionnons aussi tous les chants qui ferment les actes, les refrains qui s'apparentent à des prières. Il s'agissait de jouer de l'emphase pour amener les jeunes filles à adhérer à une morale de vie. Notons, dans ces passages, l'alternance des mètres qui vient rompre la monotonie du propos. Dans la scène 2 de l'acte I d'*Esther*, les alexandrins réguliers alternent avec des octosyllabes du Chœur et des décasyllabes des Israélites. Racine a ainsi voulu, par les chœurs et la musique³, assurer une continuité d'action. La musique augmente le trouble dans la pièce et, avec l'écriture lyrique, elle garantit la présence de l'émotion. Racine a réhabilité le chœur dans ses deux dernières tragédies dans le but premier et évident de multiplier les rôles et de faire jouer toutes les Demoiselles, mais il voulait avant tout, on le voit, trouver les moyens de les toucher au vif, et contribuer à un éveil et à une instruction plus efficaces au moyen des répétitions, des chants, et des formes de discours caractéristiques du lyrisme.

L'émotion religieuse vient aussi des cantiques, et cette forme de la ferveur religieuse apparaît dans de nombreux endroits. Il s'agit toujours et surtout pour Racine de garantir l'instruction par la beauté du discours. On peut renvoyer sur ce point aux prières de remerciements à Dieu par les chants de joie lors de la scène 9 de l'acte III d'*Esther*⁴. On peut également renvoyer à l'expression des espoirs répétés d'un avenir meilleur et réparateur, espoirs qui participent de l'instruction des Demoiselles ou des spectateurs, toujours dans cette même scène⁵. Citons également les prières et supplications à Dieu dans *Athalie* par exemple, lorsque le Chœur interroge directement Dieu en lui demandant d'intervenir et de se révéler⁶,

¹ *Athalie*, II, 7, Joas à Athalie, v. 688.

² *Esther*, II, 1, Aman à Hydaspe, v. 426.

³ La musique était de Jean-Baptiste Moreau (1656-1733) maître de musique de la chambre du Roi et organiste de Saint-Cyr. À la fin de sa préface d'*Esther*, Racine souligne que « les chants ont fait un des plus grands agréments de la Pièce ».

⁴ *Esther*, III, 9, v. 1200-1201 : « Dieu fait triompher l'Innocence, / Chantons, célébrons sa puissance. (v. 1200-1201) ou encore : « L'aimable Esther a fait ce grand ouvrage » (v. 1223)

⁵ *Esther*, III, 9 : « Repassez les monts et les mers. / Rassemblez-vous des bouts de l'Univers (v. 1244-1245). Voir aussi v. 1249-1250, et v. 1253-1254.

⁶ *Athalie*, IV, 6, v. 1486-1489 : « Où sont les traits que tu lances, / Grand Dieu, dans ton juste courroux ? / N'es-tu plus le Dieu jaloux ? / N'es-tu plus le Dieu des vengeances ? »

ou encore en réclamant de voir ses bontés¹. Évoquons enfin la longue tirade-prière prononcée en présence d'Élise et du chœur (*Esther*, I, 4), dans laquelle Dieu, suprême roi des Juifs, est invité à agir pour l'héroïne et son peuple contre ses ennemis². Le discours lyrique acquiert ainsi une efficacité morale dans les deux tragédies puisqu'il incarne une forme d'élan positif dont l'intensité vaut à ceux qui l'éprouvent d'être sauvés ou récompensés.

Des références religieuses précises participent également à cette omniprésente intention d'édifier. Citons la mention du jeûne destiné à accompagner l'attente de l'aide de Dieu qui libèrera les Juifs (I, 3, vers 239-242)³, ou les remerciements d'Esther à Dieu (III, 8, vers 1198-1199). *Athalie* est parsemée de références à David (*Athalie*, IV, 2, vers 1291-1292), et de références à la « montagne Sainte » (IV, 5, vers 1438-1444), la montagne Sion sur laquelle Abraham aurait préparé le sacrifice d'Isaac. Et la fin du dialogue entre Joas et Athalie mérite d'être évoquée (acte II, scène 7) car les paroles de Joas expriment en creux les croyances qui doivent être celles des Demoiselles⁴. Athalie, d'ailleurs, dit elle-même à Josabet, au vers 691 : « J'aime à voir comme vous l'instruisez ». C'est dire si la morale sous forme de discours sentencieux est explicite dans le texte tragique « biblique », et frappe non seulement l'esprit mais le cœur, y compris celui des méchants !

Les jeunes filles de Saint-Cyr étaient, par le jeu de tous ces discours, touchées par l'intonation des acteurs, laquelle intonation renforçait l'instruction. Dans ces deux pièces, Racine leur donnait à entendre, à voir et à représenter les vérités dont il convenait de les instruire : la *Memoria* et l'*Actio* ont donc leur importance. Lors du jeu théâtral, les spectateurs — et dans ce cas les spectatrices-actrices — étaient aussi sensibles à ce qu'elles voyaient qu'à ce qu'elles entendaient tout au long des pièces, dans la mesure où Racine, en véritable pédagogue, mêle les deux formes de l'édification : celle, évoquée plus haut, qui passe par les techniques de composition et celle qui passe par le discours sentencieux. Partant, les discours sentencieux et lyriques apparaissent d'autant plus forts qu'ils se fondent dans l'intrigue.

3 - Discours sentencieux, discours lyrique et action dramatique

Dans *Esther* et *Athalie*, Racine non seulement a recours à deux formes de discours sentencieux (maximes et discours lyrique ; chants et sentiments), mais il leur associe l'action dans la mesure où les discours moraux ne doivent pas se réduire à des instructions générales mais au contraire rejoindre de près l'action du théâtre, de telle sorte que les spectateurs maintiennent leur attention. De même qu'Alcandre, dans *L'Illusion comique* de Corneille, avait fait jouer une pièce dans sa grotte, sans que Pridamant n'y vît rien ni ne comprît la grandeur du métier d'acteur, de même Racine, en véritable magicien, édifie et instruit aussi bien les Demoiselles que les spectateurs ou les lecteurs en mêlant les formes d'édification que distinguait Bénédicte Louvat. L'alternative n'est plus, l'édification se fait par les deux biais. Le discours sentencieux et le travail dramatique, fondus ensemble, contribuent à une instruction morale efficace, car Racine varie les registres et joue sur plusieurs gammes. Ici

¹ *Athalie*, IV, 6, v. 1501-1502 : « Où sont Dieu de Jacob, tes antiques bontés ? / N'es-tu plus le Dieu qui pardonne ? »

² Voir dans la Bible la prière d'Esther dont Racine s'inspire beaucoup : additions au *Livre d'Esther* (XIV, 3-19).

³ Jeûne aujourd'hui rappelé par le jeûne de Pourim.

⁴ *Athalie*, II, 7, v. 672 / v. 673-676 / v. 680 / v. 686-687.

l'illusion mimétique – pour renvoyer au débat qui s'était tenu dans la première moitié du siècle¹ — est parfaite, puisque les chants assurent aussi la continuité de la représentation. Le chœur est efficace pour instruire dans nos deux pièces. Racine lui-même, en composant *Esther*, s'aperçoit d'ailleurs qu'il lie « [...] comme dans les anciennes Tragédies Grecques, le Chœur et le Chant avec l'Action [...] »². On s'achemine ainsi peut-être vers une forme de tragédie idéale, ainsi que le pense Georges Forestier :

« Ainsi sans le savoir, Mme de Maintenon avait offert à Racine l'occasion d'inventer ce qui a pu lui paraître la forme idéale de la tragédie, une tragédie où alterneraient harmonieusement le dramatique et le lyrique, les émotions propres au tragique et l'émotion due aux cantiques, le déclamé et le chanté, l'alexandrin régulier et le vers alterné, bref une forme supérieure d'émotion théâtrale. »³

Faire ressentir l'émotion c'est plaire, et lorsque l'on est sous le charme, on est attentif et l'on reçoit mieux le propos, et les enseignements en l'occurrence. Racine, en pédagogue, instruit ainsi les jeunes filles de Saint-Cyr au moyen de sentences présentées sous une forme lyrique, comme dans la scène 2 de l'acte IV d'*Athalie* où Joad (Racine, peut-on supposer) pose des questions à Joas (incarnation des Demoiselles) qu'il guide vers la conduite à suivre : « Armez-vous d'un courage et d'une foi nouvelle ».

Esther et *Athalie* – et *Athalie* surtout qui est une tragédie en cinq actes – apparaissent comme la « forme idéale » de la tragédie car elles mêlent la maxime, le dramatique et le discours lyrique. On peut renvoyer à la remarquable hypotypose dans laquelle Josabet évoque les massacres des enfants princiers⁴. Une forme de magie y opère : les mots pour le dire et les images mentales qu'ils susciteront assurent l'émotion, donc l'édification. Le long prologue de la Piété dans *Esther* va également dans ce sens. Et le récit de l'histoire d'Esther par elle-même fait également se rejoindre le dramatique et le lyrique (I, 2, v. 31-88) lorsqu'elle raconte à sa confidente Élise comment Vasthi, la première femme d'Assuérus, fut chassée. Les nombreuses anaphores, et les formules d'apparition d'Esther « Je vins » ou « je parus » renforcent la présence du lyrisme, d'autant que le propos s'adresse aussi au spectateur. Tout l'intérêt du dramatique et du lyrique est qu'ils se fondent l'un dans l'autre. Sans coutures apparentes, ils assurent ainsi un spectacle total⁵ - nous reviendrons plus loin sur cette notion. Le déclamé et le chanté alternent même à l'intérieur de certaines parties chorales, comme on le voit lors de la dernière scène de l'acte II d'*Esther*. Et dans *Athalie*, chants et chœurs ne précèdent plus nécessairement les entractes : ils assurent la totale continuité de la

¹ Pour le débat sur les règles des unités au théâtre, on peut se reporter aux *Lettres* de Chapelain développant l'idée qu'une pièce ne doit pas dépasser les vingt-quatre heures sous peine de briser l'illusion théâtrale. Voir Jean Chapelain, *Lettres*, dans *Collection des documents inédits de l'Histoire de France*, éd. P. Tamizey de Larroque, Paris, 1880-1883.

² Racine, Préface d'*Esther*.

³ Georges Forestier, notice d'*Esther*, dans *Œuvres complètes* de Racine, 1999, Bibliothèque de la Pléiade, p. 1690.

⁴ *Athalie*, I, 2, vers 243-246 : « De Princes égorgés la chambre était remplie. / Un poignard à la main l'implacable Athalie / Au carnage animait ses barbares Soldats, / Et poursuivait le cours de ses assassinats. »

⁵ C'est ce qu'avait essayé de faire Corneille avec son *Andromède* en 1650, de même que Claude Boyer avec sa pièce à machines *Les Amours de Jupiter et de Sémélé* (1666), qui fut un de ses plus grands succès. Boyer, d'ailleurs, rivalisa avec Racine à Saint-Cyr en présentant, à la demande de Mme de Maintenon et soutenu par l'abbé Testu, une *Jephté*, en 1692 (dont Racine avait refusé le sujet car il était trop proche de son *Iphigénie*) et une *Judith*, en 1695. Voir *supra*, note 7, p. 10.

représentation et s'accordent sans heurt avec la continuité de l'action représentée. De fait, la scène n'est jamais « vide »¹ : Josabet sort à la fin de la scène 3 de l'acte I en invitant « les filles de Lévi » à chanter, et elle revient à l'acte II en leur demandant de suspendre leurs cantiques. La musique assure le liant du dramatique et fournit à la pièce les meilleurs enchaînements possibles. Partant, les émotions propres au tragique et l'émotion due aux cantiques vont assurer l'instruction et l'efficacité morale, puisque le spectateur sera touché au vif, comme lors de la scène entre la grand-mère tueuse et son petit-fils (*Athalie*, II, 7). Cette scène touche le spectateur car il veut croire en une Athalie qui ne serait pas tout à fait méchante. On peut également renvoyer à la scène entre le mari et l'épouse, qui conduit Esther à la révélation de son identité (*Esther*, III, 4). La force de la tragédie à sujet biblique tient au fait qu'à l'émotion propre au tragique s'ajoute celle due aux cantiques, portant le pathétique à son comble. La ferveur religieuse apparaît dans les échos bibliques, dans les prières de remerciements à Dieu par les chants de joie, ou dans la formulation des espoirs d'un avenir meilleur et réparateur (*Esther*, III, 9 ; I, 4), concrétisant l'espoir incarné par Esther dès le premier acte dans les paroles de Mardochée². On peut également renvoyer aux prières et aux supplications à Dieu dans *Athalie*³. Le dramatique et le lyrique, visant le même but, assurent ainsi un spectacle total, renforçant l'illusion théâtrale et le plaisir du spectateur en vue d'une édification certaine. Racine use de tous les moyens pédagogiques, donne à voir sur le théâtre une histoire qui est aussi une partie de la grande Histoire qui conduit le croyant vers Dieu, et parachève ainsi le projet initial de Mme de Maintenon.

Les tragédies à sujet biblique incarnent ainsi la « forme idéale » de la tragédie, car l'enseignement y passe aussi bien par la structure de la pièce que par différentes formes de discours sentencieux. Il semblerait que les moyens déployés par Racine amènent ainsi à contester la hiérarchie évoquée par Bénédicte Louvat quant au(x) moyen(s) de la meilleure instruction morale. Le dramaturge, dans *Esther* et *Athalie*, a recours à une série de ressources et de procédés qui permettent d'affirmer que la tragédie biblique n'est pas une sous-catégorie du tragique mais en constitue, paradoxalement, l'actualisation par excellence. Le choix du sujet biblique ne limite pas les moyens de l'édification, il les multiplie bien au contraire, au point que dans ces deux pièces, nous allons le voir, la démarche racinienne puise aussi dans des ressorts traditionnels (et donc profanes), au point de relever d'une esthétique dépassant le clivage entre pièces profanes et pièces sacrées.

III – Une poétique syncrétique ou la morale par les formes

Pour instruire le plus efficacement le spectateur, Racine ne se contente pas d'exploiter les différentes formes de « discours sentencieux » ou de peaufiner les enchaînements des actions tragiques. Il est possible en effet de repérer, dans nos deux pièces, la résurgence de motifs, principes et façons qui étaient déjà au cœur de son esthétique « profane ». Le sujet biblique n'infléchit donc pas le processus de création dramaturgique, il le prolonge et l'enrichit. Nous

¹ Racine, Préface d'*Athalie*.

² *Esther*, I, 3, vers 213-215 : « Songez-y bien. Ce Dieu ne vous a pas choisie, / Pour être un vain spectacle aux peuples de l'Asie, / Ni pour charmer les yeux des profanes humains. »

³ *Athalie*, IV, 6 présente une scène entre Salomith et le Chœur entièrement faite de supplications à Dieu.

assistons à une authentique unification de l'esthétique racinienne, au-delà du clivage pièces profanes / pièces sacrées.

1 - La réutilisation des motifs profanes

Racine puise dans les tragédies profanes en général, et dans les siennes en particulier, afin de réinscrire leurs caractéristiques dans ses pièces bibliques. Il recycle des procédés et motifs déjà exploités parce qu'ils avaient fait leurs preuves auprès du public dont ils retenaient l'attention et pouvaient, de ce fait, contribuer efficacement au projet d'édification. Le déjà-vu et le déjà-entendu susceptibles de mieux fixer l'attention, de souligner l'effet émotionnel, prennent la forme de quatre motifs tragiques profanes identifiables dans *Esther* et *Athalie*.

Le déguisement d'identité, principe tragi-comique à l'origine, permet de maintenir le suspens pour le spectateur et de garantir une émotion maximale lors de la révélation de la véritable identité. Racine, qui n'est pas coutumier du procédé, sait que le public en est friand, tant les pièces qui le convoquent durant le Grand Siècle sont nombreuses¹. *Esther* et *Athalie* fournissent donc l'occasion de le réactualiser. Joas ne connaît pas sa véritable identité royale : il se nomme Eliacin, mais pense avoir été trouvé par Joad et Josabet², et ne découvre sa descendance par rapport à David qu'à la fin de la pièce. Esther, à la levée du rideau, obéit à Mardochee et dissimule volontairement son identité à son mari Assuérus³. Dans les deux cas, l'enchaînement dissimulation / révélation garantit l'émotion, partant l'attention. Le spectateur, lui, connaît les véritables identités d'Esther et de Joas et il sait qu'elles vont être révélées car l'usage l'exige : l'usurpateur au pouvoir est généralement démasqué au théâtre. On peut ainsi renvoyer à l'*Héraclius* de Corneille, où le héros éponyme, une fois reconnu, est placé sur le trône à la place de l'usurpateur qui règne depuis trop d'années⁴. Le procédé bien connu se révèle porteur d'une dimension édifiante aisément perceptible, puisqu'il souligne le caractère éphémère des grandeurs mal acquises et contribue ainsi à « instruire le spectateur » de manière « efficace ».

Racine, avec le songe, revient au **procédé du rêve prémonitoire** pour préparer son dénouement et mieux justifier l'action du personnage qui agit à la suite de ce songe⁵. Celui d'*Athalie* ne figure pas dans la Bible, il s'agit d'une pure invention de Racine, destinée à permettre la rencontre de Joas et d'*Athalie*⁶. Sans ce songe, l'entrevue totalement improbable

¹ Voir sur ce thème l'ouvrage de Georges Forestier qui recense toutes les pièces qui sont construites autour de ce motif : *Esthétique de l'identité dans le théâtre français de 1550 à 1680. Le déguisement et ses avatars*, Genève, Droz, 1988.

² *Athalie*, I, 2, vers 190 et suivants : « Je remis à vos mains tout le soin de son sort. »

³ *Esther*, I, 1, vers 43 : « On m'élevait alors solitaire et cachée » ; *Esther*, I, 1, vers 54 : « Je vins [au Palais]. Mais je cachai ma race et mon pays. »

⁴ Sur cette thématique, voir aussi la pièce de Claude Boyer *Oropaste ou le faux Tonaxare*, succès de l'année 1662 (éd. C. Delmas et G. Forestier, Genève, Droz, 1990). Pour une étude synthétique de cette pièce, voir Sylvie Benzekri, *Claude Boyer dramaturge : une traversée du XVII^e siècle (1618-1698)*, p. 50-54 des Annexes, 2008, ANRT Diffusion. Pour la petite histoire, on rappellera que Molière jouait le rôle d'Oropaste.

⁵ Contrairement à ses contemporains, Racine n'avait vraiment jamais utilisé le procédé du songe. Dans *Polyeucte* de Corneille (1641), le récit du songe de Pauline représente l'occasion vraisemblable de confier à Stratonice son amour pour Sévère, qu'elle croit mort et qui lui est apparu en rêve. On peut aussi renvoyer à *La Porcie romaine* de Claude Boyer (1645) où le premier acte donne à voir un Brutus effrayé par un songe qui provoquera la méfiance de son épouse Porcie. Voir Sylvie Benzekri, *op. cit.*

⁶ *Athalie*, II, 5 : v. 485- 543.

— puisqu’Athalie ignore l’identité du roi héritier — n’aurait en effet pas lieu. Le songe accélère l’action, il ménage des moments de grande tension dramatique. Suite d’images recrées par l’imagination, il fonctionne aussi comme une hypotypose qui emporte le spectateur captivé. C’est dans un songe, également, qu’Assuérus formule les craintes que lui inspire Esther¹, considérations susceptibles d’effrayer le spectateur informé du sort qui fut réservé à Vasthi, que le roi « [...] chassa de son trône, ainsi que de son lit.² ». Les songes, véritables prolepses dramaturgiques préparant et justifiant les rencontres entre les différents personnages, sont utilisés par le dramaturge pour faire naître et pour stimuler la crainte du spectateur, épouvanté — et par là même édifié — par le spectacle de « méchants » que les puissances du rêve poussent à formuler les menaces les plus atroces et à nourrir les plus noirs desseins.

Terreur et pitié sont aussi au centre d’une tragédie qui contribue à l’instruction car le spectateur est tenu en éveil par les sentiments contradictoires provoqués par le spectacle de personnages évoluant dans des registres contrastés. Ainsi, la pitié ressentie par Athalie est d’autant plus remarquable qu’elle n’est pas habituée à éprouver un tel sentiment. Or elle est véritablement émue dans la scène 7 de l’acte II lorsqu’elle voit Joas, son petit-fils en réalité³, même si elle profère la plupart du temps des termes effrayants, comme dans sa tirade placée à la fin de cette même scène 7 du deuxième acte (v. 709-730). Dans une moindre mesure naturellement, Assuérus est capable de douceur envers Esther (III, 4, vers 1016-1025) mais aussi de proférer des propos bas (III, 4, vers 1036-1040). Dans les deux pièces, le spectateur est ainsi amené à observer, à pressentir et à craindre des changements ou des revirements terribles⁴. Qu’il s’agisse de la terreur et la pitié éprouvée par ce spectateur pour des héros complexes, ou de la terreur et la pitié que ces héros inspirent aux autres personnages au sein même de l’action, il convient dans les deux cas de souligner la force édifiante de passages qui impriment l’idée de la fragilité des relations et des situations humaines, toujours susceptibles d’évoluer de manière imprévisible, ou défavorable, pour qui refuse de s’en remettre à Dieu.

Racine reprend enfin un autre motif traditionnel, celui de *la violence au sein des alliances*, dont on sait depuis Aristote qu’il garantit le meilleur sujet tragique⁵. Le dramaturge qu’il est y a eu recours dans ses tragédies antérieures : *La Thébaine* dépeint la rivalité entre Étéocle et Polynice, on se souvient aussi de *Britannicus* et de la guerre entre les deux fils d’Agrippine, ou d’*Iphigénie* nous montrant Agamemnon prêt à sacrifier sa fille à la demande de Calchas. *Esther* et *Athalie* opposent également des membres d’une même famille. Esther, femme juive, est la nièce de Mardochée et est mariée au roi de Perse. Assuérus pourrait, jusqu’au dernier moment, l’abattre pour sauver son peuple et pour se rendre aux pressions d’Aman. Athalie, pour sa part, appartient à la tribu de Baal et est la grand-mère de Joas, descendant du roi David. C’est elle qui a tué toute sa descendance, croyant avoir ainsi éliminé également le

¹ *Esther*, II, 3, v. 529- 539.

² *Esther*, I, 1, v. 34.

³ *Athalie*, II, 7, v. 651-654 : « Quel prodige nouveau me trouble et m’embarrasse ? / La douceur de sa voix, son enfance, sa grâce, / Font insensiblement à mon inimitié / Succéder... Je serais sensible à la pitié ? »

⁴ Esther à Elise : « Peut-être on t’a conté la fameuse disgrâce... ». Voir aussi la longue tirade *Esther*, I, 1, vers 31 et suivants.

⁵ Selon Aristote, Œdipe est le meilleur sujet tragique : « [...] mais le surgissement de violences au cœur des alliances – comme un meurtre ou un autre acte de ce genre accompli ou projeté par le frère contre le frère, par le fils contre le père, par la mère contre le fils ou le fils contre la mère – , voilà ce qu’il faut rechercher ». Aristote, *La Poétique*, éd. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Seuil, « Poétique », 1980, chapitre 14, p. 81.

nourrisson de son propre fils Osochias. Dans nos deux tragédies bibliques, le motif de la violence familiale renforce donc l'émotion du spectateur et est un moyen de plus au service de l'efficacité morale : il révèle en effet que les cœurs et les esprits fermés à la parole du vrai Dieu sont susceptibles en permanence de bafouer les liens les plus sacrés.

Dans ses tragédies bibliques, Racine réactualise ainsi des motifs tragiques. Identité déguisée, songe, terreur et pitié, violence au sein des alliances constituaient des motifs à la fois bien connus des spectateurs et susceptibles de retenir l'attention des Demoiselles, ainsi séduites par le spectacle proposé. Mais Racine, non content de recycler des motifs traditionnels, souhaite édifier en poussant à son paroxysme l'effet à produire sur le spectateur. Il a ainsi recours à « l'effet merveille » et au sublime, à l'œuvre par définition dans des pièces à sujet biblique qui, usant de tous ces ressorts pour édifier, donnent plus de consistance encore au projet de spectacle total déjà évoqué plus haut.

2 - L'« effet merveille » et le sublime au service du spectacle total

Nous entendrons par l'« effet merveille » le recours à des moyens scéniques qui relèvent du merveilleux, du spectaculaire, du surnaturel (et du) divin, et par « sublime » une faculté de l'âme qui pourrait ainsi appréhender l'idée d'un infini¹. Par « effet merveille »², on désigne en quelque sorte la mise en spectacle du sublime, une manière de le rendre visible sur scène.

Esther est très fidèle au récit biblique et Racine ne réorganise pas l'histoire à proprement parler. Mais il la raconte en plaçant un coup de théâtre avant le dénouement : le fait que le peuple juif soit sauvé relève ainsi d'une intervention surnaturelle qui nous rattache à l'univers du merveilleux, et touche au sublime qui pousse l'âme des jeunes actrices et des spectateurs au dépassement. Du point de vue dramaturgique, Racine emprunte à la tragédie à machines, connue de ses contemporains, et convoque au sens propre du terme un *deus ex machina* qui prend la forme, après un effet de suspension, de la condamnation d'Aman par Assuérus, condamnation génératrice du dénouement. La situation entre le début et la fin de la pièce a donc subi une métamorphose aussi extraordinaire qu'imprévue (sauf pour qui croit à la toute-puissance du vrai Dieu), puisque Assuérus enfin a les yeux dessillés³. Et la libération du peuple juif participe bien ainsi du sublime : notre imagination est invitée à dépasser le pur spectacle pour éprouver au-delà de l'événement rapporté sur scène toute la force de la présence et de l'influence divines. « L'effet merveille », autrement dit tout ce qui relève de l'intervention divine, de l'influence providentielle — voire tout simplement de l'in vraisemblable selon les critères humains — y contribue en proposant aux jeunes actrices et aux spectateurs une mise en spectacle dans laquelle, même si Dieu ne descend pas sur scène, tout contribue à souligner son pouvoir infini, et ce sans le montrer. C'est une sorte de charme

¹ Kant, *Critique de la faculté du jugement* : « Nous nommons sublime ce qui est absolument grand » ; « Est sublime ce qui, par cela seul qu'on peut le penser, démontre une faculté de l'âme, qui dépasse toute la mesure des sens », Section I, Livre II, § 25 ; « Ainsi le sublime n'est contenu en aucune chose de la nature, mais seulement en notre esprit, dans la mesure où nous pouvons devenir conscients d'être supérieurs à la nature en nous, et ce faisant à la nature en dehors de nous. », Section I, Livre II, § 28.

² L'expression est régulièrement employée par Georges Forestier dans ses analyses dramaturgiques des pièces du XVII^e siècle.

³ « Quoi ? le traître sur vous porte ses mains hardies ? » (*Esther*, I, 6, v. 1168). Et puis plus loin, le roi disant à Mardochée : « Mes yeux sont dessillés, le crime est confondu » (*Esther*, III, 7, v. 1178).

magique qui agit, et dont le théâtre expose les effets. Et si Racine, avec ce procédé, s'inspire probablement du dénouement de son *Iphigénie*, une de ses pièces profanes, force est de reconnaître la légitimité et l'efficacité d'un emprunt qui, par une fin spectaculaire, assure ainsi l'édification maximale. Spectateur subjugué, spectateur édifié.

Avec *Athalie*, Racine va plus loin encore et on remarque plusieurs éléments qui garantissent le sublime, c'est-à-dire le spectacle total à l'instar de ses pièces précédentes¹. Il réorganise le propos biblique et n'écrit plus seulement le sujet que lui donne le Texte sacré, à savoir, « une femme (Athalie) qui court au temple et qui déchire ses vêtements ». Racine compose un poème dramatique édifiant en peignant une Athalie aveugle, qui ne voit pas la réalité en face car tout se passe du côté des Lévites². Pour assurer l'édification, Racine laisse d'abord planer une menace sur Joas en donnant à Athalie les moyens de faire périr celui qui doit être sauvé, manière de conférer une densité supplémentaire à l'action et au suspens qui en découle. Racine accumule également les péripéties : Athalie, l'atrocité criminelle, fera tout pour éviter que Joas ne réinvestisse le trône, comme le soulignent la scène du poignard et les inquiétudes répétées de Josabet. Durant toute l'action dispensatrice d'édification morale, Racine joue sur une dramaturgie du caché/révélaté (l'identité de Joas) et de la présence/absence (celles de Celui qui peut tout). Enfin, le coup de théâtre inscrit dans le dénouement est double : lorsqu'Athalie se rend au temple, elle découvre que le nouveau roi, dont l'identité a été révélée et se manifeste pleinement, est déjà sur le trône³. En outre, elle ne sait pas que les Lévites sont cachés et prêts à attaquer, comme certains vers l'annoncent à ce moment précis : « nos portes vont s'ouvrir » (V, 2, v. 1654), « Mais la porte s'ouvre » (V, 4, v. 1699). Et l'effet culmine avec la didascalie de l'acte V : « Ici le fond du Théâtre s'ouvre. On voit le dedans du Temple, et les Lévites armés sortent de tous côtés de la Scène », avec un effet de surprise qui installe définitivement le sublime : acteurs et spectateurs sont invités à voir, au-delà des Lévites qui surgissent, le dévoilement de toute la puissance divine. Cette irruption des Lévites, moyen dramatique du sublime qui, dans un « effet de merveille » opère un radical renversement de situation, a pour but essentiel, au-delà de la dimension spectaculaire, d'instruire et d'édifier tant il concrétise la force de la Foi. L'édification opère car le spectateur est subjugué⁴, captivé par une situation dont le déploiement sur la scène renforce son adhésion aux principes religieux.

Racine, dans ses pièces bibliques, répond certes à une commande de circonstance, mais il prolonge la réflexion amorcée sur le tragique en imposant, avec tous les moyens du spectacle, l'idée que celui-ci non seulement purge des passions humaines mais conduit aussi vers un Dieu dont il manifeste toute la puissance. L'effet cathartique dirige sur le bon chemin. Avec *Esther* et *Athalie*, Racine met en place une conception providentialiste et idéale dans les dénouements, en y inscrivant non plus seulement l'éthique du vice puni et de la vertu récompensée mais aussi celle de l'impiété punie et de la piété récompensée. Le religieux est autant au service de la foi que du tragique pur ou, pour le dire autrement, les vérités

¹ Voir la notice d'*Athalie* rédigée par Georges Forestier dans l'édition de la Pléiade, 1999, p. 1709-1729.

² Voir la didascalie spatiale à la fin de l'annonce des noms des personnages : « La Scène est dans le Temple de Jérusalem, dans un Vestibule de l'appartement du Grand Prêtre. »

³ Voir les paroles de Zacharie en V, 1, v. 1516-1517 : « Ô Ciel ! dans tous les yeux quelle joie était peinte / A l'aspect de ce Roi racheté du tombeau ! »

⁴ Kant dans la *Critique de la faculté du jugement* : « Est sublime ce en comparaison de quoi tout le reste est petit. », Section I, Livre II, § 25 .

religieuses n'existent plus au-dessus d'un tragique qu'elles domineraient comme la Vérité domine le mensonge ou l'illusion : elles deviennent un moyen d'illustrer et d'imposer la force de l'esthétique tragique. Et celle-ci, arrivée à une forme d'accomplissement, ne peut plus se vouer, inversement, qu'à l'exposition des Vérités de la Religion et de la Foi.

3 - Tragique, foi, religion

Après le fratricide, le régicide, l'infanticide, l'amour défendu, l'inceste qui caractérisaient les tragédies profanes, la faute suprême dans l'univers tragique devient l'impiété et sa condamnation s'inscrit dans des formulations à effet moral. Racine poursuit sa voie de Poète tragique tout en exposant le bon ordre du monde. Les inspirations profane et biblique sont associées au service d'une édification maximale : les justes et les pieux sont récompensés, les méchants et les impies sont punis. Les coups de théâtre, lors du dénouement d'*Athalie*, montrent l'évidence salutaire (pour les croyants) et terrifiante (pour les autres !) d'un Dieu non pas caché mais révélé dans toute sa puissance, qui opère une radicale métamorphose de l'esprit des méchants. La sanguinaire Athalie ira se tuer, regrettant ses crimes. Mathan aussi subit une métamorphose, et il regrette son impiété passée lorsque le vrai roi est remis sur le trône. La foi de Joad a eu raison de tous les doutes, de ceux de Josabet (I, 2, vers 226) et de ceux d'Abner (I, 1, vers 129-136).

Esther et *Athalie*, par le recours au religieux, magnifient certes la foi, mais glorifient aussi le théâtre lui-même. La foi est, à proprement parler, mise en scène de façon réglée, dans les chants, les prières et les sentences¹. Le tragique racinien réorchestre le monde créé par Dieu, et le sujet biblique confère au dramaturge une puissance supérieure en le hissant au rang de demiurge d'un théâtre à sujet moral. Le Poète, dans la tragédie biblique, condamne l'impiété comme il a condamné d'autres passions mauvaises dans ses tragédies profanes. Dans *Esther*, l'impiété prend évidemment les traits d'Aman. Dans *Athalie*, Jézabel, la mère d'Athalie, est punie pour ses crimes impies dans le songe d'Athalie². Et dès le début de la pièce Joad souligne l'impiété d'Athalie, impiété qui se révélera être la principale faute commise et justifiera sa punition par le glaive³. Dans la scène 9 du deuxième acte, les voix la désignent d'ailleurs comme « une impie Etrangère » (v. 790, 802, 808). L'impiété vicieuse est bien punie. Quant à Mathan qui a renoncé à Dieu, il est poursuivi par sa faute et paiera, il le confesse lui-même⁴. Joad voit en lui un « monstre d'impiété » (v. 1035) et il est comparé à tous les parjures (v. 1037).

¹ Le chant et les prières, le flux continu de l'écriture racinienne contribuent à l'édification pieuse des jeunes filles de Saint-Cyr, qui s'imprègnent, et le spectateur avec elles, d'idées répétées à de nombreuses reprises tout au long des tragédies, dont l'une commence par un discours de la Piété et l'autre s'achève sur la victoire du Roi des Juifs.

² *Athalie*, II, 5, v. 503-506 : « Mais je n'ai plus trouvé qu'un horrible mélange / D'os et de chair meurtris, et traînés dans la fange, / Des lambeaux pleins de sang, et des membres affreux, / Que des chiens dévorants se disputaient entre eux. »

³ *Athalie*, I, 1, v. 72-82 : « Huit ans déjà passés une impie Etrangère / Du sceptre de David usurpe tous les droits, / Se baigne impunément dans le sang de nos Rois, / Des enfants de son fils détestable homicide, / Et même contre Dieu lève son bras perfide. / Et vous, l'un des soutiens de ce tremblant Etat, / Vous nourri dans les camps du saint Roi Josaphat, / Qui sous son fils Joram commandiez nos armées, / Qui rassurâtes seul nos villes alarmées, / Lorsque d'Osachias le trépas imprévu / Dispersa tout son camp à l'aspect de Jéhu. »

⁴ *Athalie*, III, 3, v. 955-957 : « Toutefois, je l'avoue, en ce comble de gloire / Du Dieu que j'ai quitté l'importune mémoire / Jette encore en mon âme un reste de terreur. »

Par une dialectique intéressante, Racine s'intéresse aussi à la piété et prépare le spectateur à voir celle-ci récompensée. Dans *Athalie*, Joas est considéré dans la bouche de Joas comme « un enfant merveilleux » (v. 753), un « enfant courageux », « un autre Elie » (Le Chœur, II, 9). Joad est également d'emblée remarquable de piété¹. Le texte de la tragédie affirme clairement, en concordance avec le récit biblique, qu'il faut avoir confiance dans les promesses du Ciel même lorsque Dieu semble s'être effacé². Dieu ne se retire jamais, comme le prouve la permanence de ses miracles dans les deux pièces. Ce sont les hommes qui se détournent de lui, et finissent par s'entretuer. Les vrais croyants, eux, gardent confiance : Mardochee, dans *Esther*, dit que « Dieu parle », c'est le signe qu'Il va se révéler (I, 3, v. 207), aussi les Israélites l'appellent-ils par leurs chants. Dans *Athalie*, Dieu est annoncé par Joad³, puis révélé⁴. Et dans les deux pièces la puissance divine se manifeste *in fine*, l'impiété est punie et la piété récompensée. Les doutes, les incertitudes, les retards et les angoisses suscités par le contexte tragique contribuent ainsi à une manifestation plus éclatante encore de la force des principes religieux.

Loin d'être une sous-classe du tragique, le tragique biblique permet à Racine d'apporter une forme de couronnement à son travail théâtral. Le dramaturge se saisit des personnages bibliques et en fait des modèles susceptibles d'inspirer, et d'être imités, pour leur héroïsme moral : Esther, par exemple, concilie la dévotion envers Dieu, le dévouement envers son peuple et la fidélité à son royal époux⁵. Au bout de leur action, lors du dénouement connu d'avance, contexte biblique oblige, l'efficacité morale est d'autant plus forte qu'elle a pu s'appuyer sur tous les moyens du théâtre.

Conclusion

Racine dans *Esther* et *Athalie*, a bien recours aux formes de l'édification morale repérées par Bénédicte Louvat. L'instruction passe bien, nous l'avons vu, par la mise en scène des passions, par la composition des personnages et par l'inscription d'un dénouement éthique, mais le dramaturge ne renonce pas pour autant au discours sentencieux. Plus encore, nous l'avons vu, Racine dépasse l'alternative dans laquelle la citation proposée enfermait son théâtre. Racine s'appuie sur le spectaculaire, « l'effet de merveille », et le sublime lors de la représentation pour instruire et édifier.

Les tragédies à sujet biblique n'ont donc pas pour seul but de délivrer un enseignement aux Demoiselles. Elles sont aussi le moyen pour Racine, paradoxalement, d'affiner, de couronner son esthétique tragique. Dès lors, si le discours lyrique, les cantiques, l'intrigue et les Caractères participent de l'édification religieuse et morale, est-ce pour autant Dieu et lui seul qui est célébré ? Dieu caché, Dieu révélé certes... mais on peut aussi se risquer à penser,

¹ *Athalie*, I, 1, v. 64 : « Je crains Dieu, cher Abner, et n'ai point d'autre crainte. / *Athalie*, I, 1, v. 90 : Rompez, rompez tout pacte avec l'impiété. »

² *Athalie*, I, 1, Joad parlant de Dieu, vers 127-128 : « Il sait quand il lui plaît faire éclater sa gloire, / Et son peuple est toujours présent à sa mémoire. »

³ *Athalie*, I, 2, v. 226 : Et comptez-vous pour rien Dieu qui combat pour nous ? Et *Athalie*, I, 2, v. 266 : « Mais Dieu veut qu'on espère en son sein paternel. »

⁴ *Athalie*, V, 6, v. 1748 : La voix du Tout-puissant a chassé cette Armée.

⁵ On pourrait voir ici le portrait même de Mme de Maintenon surnommée « la nouvelle Esther ». On peut renvoyer au tableau de Poussin datant de 1655, *Esther devant Assuérus*, que Racine connaissait.

horresco referens, à un Racine caché, Racine révélé... D'autant qu'avec ces deux tragédies il revenait sur le devant de la scène en réhabilitant les chœurs, accompagnant ainsi une évolution purement mondaine, celle de l'opéra qui, depuis 1672, se développait.

L'intérêt du sujet était *in fine* de contraindre à repenser les rapports entre morale et fiction. La tragédie racinienne met ainsi en œuvre des stratégies subtiles d'édification par des techniques éprouvées de composition, un travail sur les personnages engagés dans des actions, sur leurs passions, sur le dénouement vertueux. Mais elle ne renonce pas pour autant à des manières d'édifier plus directes, comme les maximes, dont elle renouvelle l'usage et qu'elle nous oblige à voir sous d'autres aspects, lyrique et dramatique. Cette fusion des deux manières d'édifier le public contribue à l'émergence d'une dramaturgie complexe qui, au-delà de la dimension religieuse revendiquée, ne renie pas l'héritage profane et ne menace ni la fiction théâtrale, ni le plaisir du spectateur. On semble loin de la défiance manifestée par Bossuet : Racine, lui, dans son usage de la fiction, ne dénature ni le discours moral ni le fond biblique¹. Mais les personnages fautifs ou vicieux (Aman, Athalie, Mathan...) n'attirent-ils pas théâtralement, même s'ils sont condamnés sur le plan moral ?

Le sujet concernait donc bien la tension au XVII^{ème} siècle entre les formes et l'édification elle-même. C'est en témoin de son temps que, en toute vraisemblance, Racine met en place une morale par les formes. Finalement, avec *Esther* et *Athalie*, Racine ne montre-t-il pas que la meilleure « instruction » est celle qui est non seulement directe, explicitement didactique (par le discours sentencieux moral ou lyrique notamment) mais indirecte, donc moins didactique (parce qu'elle convoque l'effet émotionnel relevant de la dramaturgie dans son ensemble). La dialectique du caché/révélé se voit aussi dans l'instruction. Instruction cachée, instruction révélée... mais édification certaine. Et si les moyens de l'édification changent en fonction des buts recherchés, Racine soutient que l'instruction peut passer par différents canaux et même par l'émotion : le débat esthétique du classicisme était bel et bien interminable.

¹ *Docere* bien sûr, mais aussi *placere* : on comprend pourquoi Racine avait rompu avec Port-Royal au moment où le moraliste Pierre Nicole avait dit des romanciers et dramaturges qu'ils étaient des « empoisonneurs publics ». Racine, par le truchement de ses pièces bibliques, montre que l'on peut faire de la littérature et de la morale sans sacrifier aucune des deux.

RAPPORT DES EPREUVES ORALES

Rapport présenté par Nora Viet

Si la leçon est la plus longue des trois épreuves orales, elle est aussi chargée de la tradition académique la plus imposante, comme le rappelle le rapport de jury de la session 2017. Les résultats chiffrés doivent pourtant rassurer les candidats : la moyenne de l'épreuve de leçon est sensiblement voisine de celle des autres épreuves orales, et cette année encore, l'exercice a donné lieu à d'excellentes prestations. En leçon, la moyenne des candidats admissibles et présents à toutes les épreuves était ainsi de 8,92/20 pour le concours public et de 9,72/20 pour le concours privé, alors qu'elle était de 8,58/20 (concours public) et de 9,51/20 (concours privé) en explication de texte¹. Aussi voudrions-nous inviter les candidats à s'emparer du cadre généreux qui leur est offert (6h de préparation, 40 mn de temps de parole), comme d'un espace de réflexion particulièrement propice à l'élaboration d'un propos personnel et approfondi, et susceptible, donc, de valoriser le travail de préparation de toute une année. Les lignes qui suivent sont destinées à guider les candidats dans la préparation efficace de cette épreuve, et proposent, outre quelques rappels méthodologiques, des conseils et des observations puisés dans l'expérience de cette session 2018. Il est évident que les attentes du jury et les critères d'évaluation de l'épreuve demeurent pour l'essentiel inchangés d'année en année : les candidats se reporteront donc avec profit aux rapports des années précédentes, dont la lecture complètera les observations présentes. Ils trouveront également à la suite de ces lignes la liste des sujets donnés au cours de la session 2018 ; elle leur permettra de se forger une idée précise des formes et des modalités que peut prendre l'exercice.

Préparer la leçon en amont : critères d'évaluation et pistes de travail

La leçon se prépare, le jour du concours, en 6 heures. S'il s'agit là d'une durée de préparation considérable, qui fait de la leçon une « épreuve » au sens fort du terme, le candidat n'en tirera pleinement profit que s'il est solidement préparé en amont. Pour s'offrir les meilleures chances de réussite, il convient de consacrer entièrement les six heures de préparation à l'analyse du sujet, à la construction d'une problématique et d'un plan, à l'élaboration d'un propos dynamique et argumenté qui mette en tension directe le sujet et l'œuvre étudiée (nous y reviendrons). Ce n'est nullement le temps, par exemple, de (re)lire le texte à la recherche des pages éventuellement intéressantes pour le sujet ou de rassembler fébrilement les éléments de contextualisation nécessaires à la construction du propos dans les notes de l'édition au programme. Toute l'énergie du candidat doit se concentrer, en salle de préparation, sur le traitement d'un sujet spécifique, en s'appuyant sur un savoir qui doit être acquis en amont.

La nécessité d'une préparation solide peut paraître une évidence, et si nous insistons ici, c'est que la plupart des lacunes et des limites constatées dans les exposés entendus au cours

¹ La moyenne relevée pour le commentaire composé est légèrement supérieure : 9,04/20 pour le concours public et 9,65/20 pour le concours privé pour les candidats admissibles et présents à toutes les épreuves. La meilleure note obtenue en leçon est 20/20.

de la session 2018 semblent indiquer une connaissance trop superficielle des œuvres au programme, ainsi qu'une méconnaissance partielle des contextes qui les éclairent : problématiques trop générales, développements sans lien direct avec le sujet, citations mal venues, tous ces défauts semblent pouvoir être évités par un travail plus fin sur l'œuvre, et par une analyse plus soignée du sujet en salle de préparation, qui nécessite qu'on y consacre du temps. Le jury a parfaitement conscience de la difficulté qu'il peut y avoir, pour un enseignant en poste, à dégager le temps nécessaire pour se familiariser pleinement avec les œuvres, leurs contextes, leurs enjeux ; on ne peut cependant que souligner, à l'issue de la session 2018, que ce travail reste la clé de réussite de l'épreuve, et que seule cette maîtrise permettra, en temps limité, de produire une réflexion à la hauteur des exigences du concours.

1) *Connaître les textes au programme*

Après le temps de la préparation à la composition française, celui de la préparation aux épreuves orales, et à la leçon en particulier, exige un retour aux textes et marque une nouvelle phase de confrontation avec les œuvres au programme. Il s'agit, d'une part, de repérer et de mémoriser la structure et le déroulement (narratif, thématique, argumentatif) de chacune, afin de pouvoir traiter efficacement des questions portant sur la composition ou l'économie générale des textes (la digression chez Montaigne, par exemple, ou la question des « frontières » dans *L'Usage du monde*², qui nécessitait une réflexion sur l'articulation des chapitres). Cette vision surplombante est aussi essentielle pour réussir l'étude littéraire, nous y reviendrons. D'autre part, il convient de se livrer à une lecture fine, microtextuelle, des œuvres, et de repérer, page après page, les thèmes et les enjeux poétiques qui fourniront la matière à des sujets de leçons prévisibles (sur tel personnage de roman ou de théâtre – Frédéric Moreau, Esther, Athalie –, ou sur le traitement du temps et de l'espace dans l'une ou l'autre œuvre du programme), ou encore à des questions plus inattendues, comme la « difformité » de Montaigne³, ou « l'art de la fugue » appliqué à *L'Usage du monde*⁴.

Une connaissance précise de chaque œuvre – de sa diégèse ou de son propos – évitera non seulement au candidat d'être pris au dépourvu sur tel sujet, ou d'oublier, ce qui a été plus fréquemment constaté, de traiter tel aspect attendu pour un sujet donné. Ainsi le jury a-t-il pu s'étonner, sur une leçon comme « Hommes et femmes dans les *Poésies* de Chénier », de voir totalement passée sous silence la question de l'amour, pourtant centrale dans l'œuvre ; de même, on a pu regretter de ne pas voir mentionnées, dans une leçon consacrée à « La mort et l'amour » chez Chénier, les femmes éprises mais meurtrières que sont Pasiphaë et Médée, auxquelles le sujet invitait à songer au premier chef. Le jury a dû faire le constat que certaines œuvres avaient été trop peu lues par les candidats et cette méconnaissance des textes a été très pénalisante.

La familiarité avec le programme permet aussi aux candidats de sélectionner, pour un sujet donné, les passages les plus pertinents et les plus intéressants, et de densifier ainsi le propos, évitant au jury d'entendre citer invariablement les mêmes pages, les mêmes phrases ou vers, maladroitement ramenés à un sujet qui requerrait en réalité d'autres citations et d'autres analyses. Même pour des textes aussi étudiés que *L'Éducation sentimentale*, le jury a déploré une connaissance souvent superficielle du texte, donnant lieu à des approximations ou à des erreurs, et n'offrant aucune prise solide au raisonnement.

² Sujet intitulé : « Frontière(s) ».

³ Sujet intitulé : « Ma difformité m'étonne. » (*Essais*, III, p. 353)

⁴ Sujet intitulé : « L'art de la fugue dans *L'Usage du monde* ».

2) *Maîtriser le contexte de l'œuvre et son horizon référentiel*

La connaissance du contexte des œuvres (historique, politique, littéraire et culturel au sens large) constitue un autre enjeu de la préparation, et un critère important dans l'évaluation de l'épreuve. Il ne s'agit pas là d'une simple exigence d'érudition que le jury nourrirait à l'égard des candidats. Cette année encore, certains exposés ont montré à quel point la méconnaissance du contexte fragilisait l'analyse des œuvres, et exposait les candidats à des approximations, et parfois à des contre-sens ou à des anachronismes. Mener une étude littéraire des « Dernières poésies » de Chénier sans savoir que Robespierre est alors au pouvoir, sans comprendre que les « barbouilleurs de loi » sont pour Chénier les Montagnards acquis à la Terreur, revient à livrer de ce texte une lecture partielle. De manière analogue, une leçon sur l'année 1848 dans *L'Éducation sentimentale*⁵ ne pouvait être menée à bien qu'avec des connaissances historiques précises sur les événements politiques de cette année, alors qu'une réflexion sur « Montaigne et la politique » nécessitait des connaissances minimales sur la monarchie française à l'époque de Montaigne (en quoi un gentilhomme comme lui pouvait-il participer à la politique de son pays ?), voire sur les événements politiques auxquels Montaigne a été associé.

Il s'agit là d'autant d'éléments constitutifs du sens littéral des textes, de leur référence immédiate, et nous voudrions inviter les candidats à se préparer tout particulièrement, pendant l'année, à l'élucidation minutieuse et patiente de ce sens premier. Ce qui est vrai de l'horizon historique de l'œuvre l'est aussi des références géographiques : une leçon sur « Paris », dans *L'Éducation sentimentale*, demandait une connaissance minimale de la topographie et de la sociologie de la capitale à l'époque de Flaubert, et la plupart des leçons sur *L'Usage du monde* exigeaient un repérage géographique des espaces décrits.

La prise en compte du contexte littéraire, philosophique, religieux, constitue ensuite la condition nécessaire à l'appréciation juste et fine des enjeux de l'œuvre, et au traitement adapté, contextualisé, de tel ou tel sujet. Pour pouvoir traiter de « l'éloquence de Montaigne⁶ », il était important, ainsi, de savoir situer la rhétorique dans la culture écrite du XVI^e siècle, et de l'envisager comme système d'évaluation de toute production langagière, écrite comme orale, pour ne pas réduire la réflexion à l'oralité du style de Montaigne. De même, analyser la notion de « médiocrité⁷ » chez Montaigne demandait de situer cette notion par rapport aux références philosophiques de l'auteur, mais aussi, pour les aspects plus littéraires du sujet, de savoir inscrire les *Essais* dans la hiérarchie des genres et des styles propre au XVI^e siècle, afin de comprendre comment Montaigne concevait la « bassesse » de ses écrits. On ne saurait donc trop inviter les candidats à puiser dans leur culture littéraire générale pour appuyer leurs analyses, et en amont, à consolider cette culture, non seulement durant leur année de préparation au concours, mais aussi quotidiennement, à la faveur de leur activité d'enseignant, puisque celle-ci les met constamment au contact de textes et de contextes divers.

Cette culture littéraire inclut bien sûr les autres œuvres des auteurs au programme, et le jury a pu être surpris, pour telle leçon interrogeant le statut de tragédie des pièces de Racine, de ne pas voir convoquées d'autres tragédies du dramaturge (*Phèdre*, *Andromaque*) et de constater, pendant l'entretien, qu'elles étaient mal connues, ou ignorées, des candidats. Les meilleures leçons reposaient, à l'inverse, sur une solide connaissance de l'œuvre du programme, éclairée par d'autres textes de l'auteur, voire d'autres œuvres littéraires (Chateaubriand, Balzac, les romans sentimentaux du XVIII^e siècle, pour Flaubert ; les récits de voyage romantiques en Orient, Hérodote, Montaigne, Michaux, Hafiz, pour Bouvier). On a pu apprécier, par exemple, qu'à l'occasion d'une leçon sur « Le voyage et l'écriture »

⁵ Sujet intitulé : « 1848 dans *L'Éducation sentimentale* ».

⁶ Sujet intitulé : « L'éloquence de Montaigne ».

⁷ Sujet intitulé : « La médiocrité dans le livre III des *Essais* ».

dans *L'Usage du monde*, la candidate convoque dès son introduction des références à Hérodote, à Montaigne, à Michaux, pour évoquer la tradition dans laquelle s'inscrivait Bouvier, et circonscrire ainsi finement les choix poétiques de l'auteur.

3) *Maîtriser les outils d'analyse textuelle et le discours critique sur les œuvres*

Nous passerons plus rapidement sur le troisième conseil à adresser aux candidats, celui de consolider leurs connaissances théoriques en analyse littéraire (poétique des genres, narratologie, dramaturgie, rhétorique ou théorie littéraire), et de se familiariser aussi avec le discours critique qui accompagne chacune des œuvres au programme. Certains sujets de leçon font directement référence à des notions de poétique ou de théorie littéraire qui doivent être maîtrisées pour permettre un traitement efficace : le « dramatique et le lyrique », par exemple, à propos des pièces de Racine ou encore la notion de « voix » dans l'œuvre de Chénier. Les connaissances des candidats sur ces notions ont été souvent trop fragiles pour offrir un appui solide à la discussion et à l'analyse argumentée des textes. On a pu regretter, par exemple, qu'une candidate interrogée sur la notion « d'anti-roman » appliquée à *L'Éducation sentimentale*⁸, s'attarde longuement à définir ce qu'est un « roman », sans jamais proposer de définition claire de l'« anti-roman », qu'elle réduit finalement, sans justification véritable, à la notion de « roman altéré ». De manière générale, le jury a observé une tendance des candidats à éluder ou à contourner la définition de ces notions : ces stratégies d'escamotage, bien compréhensibles lorsque les connaissances font défaut, sont pourtant toujours très préjudiciables pour les candidats.

Renouvelons donc ici le conseil formulé d'année en année par les précédents rapports de jury : il convient de se faire une idée très précise de toutes les notions théoriques requises pour l'analyse des œuvres, en relisant au besoin la littérature critique et théorique qui fournit ces bases : ouvrages devenus des « classiques » (Gérard Genette, Pierre Larthomas, Paul Ricoeur, Hans Robert Jauss pour ne citer que quelques noms) ou études et essais plus récents (Dominique Combe, Philippe Hamon, Jean-Michel Adam, Alain Rabatel...). Les manuels à destination des étudiants de premier cycle peuvent également être consultés avec profit : les ouvrages d'introduction à l'analyse littéraire ou stylistique, par exemple, résument souvent utilement les notions de narratologie ou de poétique générale qu'il est important de connaître. Le candidat évitera ainsi tout flottement sur les notions qu'il est amené à manier, soit désignées par l'intitulé du sujet, soit convoquées plus librement à un moment ou un autre de l'analyse : confondre auteur et narrateur, par exemple, ou utiliser de travers les notions rhétoriques de « genre judiciaire » ou d'« hypotypose », pour citer quelques-unes des confusions ou erreurs fréquemment entendues cette année, est du plus mauvais effet, et conduira toujours le jury à douter de la solidité des compétences du candidat.

La mise en œuvre de la leçon : rappels et conseil de méthode

L'analyse efficace du sujet, sa problématisation pertinente, constituent l'autre clé de réussite de l'épreuve. Le manque de précision dans l'analyse et la définition du sujet a souvent conduit, dans les exposés écoutés par le jury, à des développements trop généraux, parfois hors sujet, et sans doute s'est-il agi du critère de partage essentiel, cette année, entre les notes offrant de bonnes chances de réussite aux candidats (12/20 et plus), et les notes pénalisantes (08/20 et moins).

⁸ Sujet intitulé : « *L'Éducation sentimentale*, un « anti-roman » ? »

1) *L'analyse du sujet et la formulation d'une problématique*

S'il ne peut y avoir de « recette toute faite » pour une bonne leçon, il peut être utile de rappeler quelques principes méthodologiques généraux, et quelques orientations spécifiques en fonction du type de sujet à traiter. On rappellera d'abord qu'il ne faut jamais prendre pour évident un sujet de leçon, et qu'il convient d'éviter toute simplification abusive, qui consisterait notamment à ramener le sujet à une question de cours plus ou moins proche. Cette tendance a pourtant été fréquemment observée : telle leçon sur les « couleurs » dans *L'Éducation sentimentale* a été ramenée à une étude du noir et du blanc dans l'œuvre, telle autre sur la « sagesse » chez Montaigne⁹ étudie de manière très générale le rapport de l'auteur au savoir et à la raison. Rappelons clairement la nature et les exigences de l'épreuve : la leçon est un exposé argumenté sur une question précise, et le contenu doit toujours être étroitement articulé au sujet.

Toute leçon commencera donc par une analyse détaillée du sujet, soucieuse d'en dégager un sens précis, mais attentive aussi à sa richesse de signification et à sa polysémie éventuelle, car c'est de cette richesse que découlera la formulation d'une problématique dense. La première tâche du candidat doit consister à définir les termes de l'intitulé qui lui est proposé, en se fondant sur ses connaissances (« le dramatique et le lyrique », la « voix », « une tragédie »), et en recourant au besoin aux dictionnaires qui se trouvent en salle de préparation (il peut être utile de vérifier le sens étymologique de « fantaisies », par exemple, pour traiter chez Montaigne : « Mes fantaisies se suivent, mais parfois c'est de loin. » (p. 304)). Pour les sujets qui prennent la forme d'une citation, il s'agit aussi, à ce moment de l'analyse, de replacer la citation en contexte (à l'aide des références le plus souvent précisées sur le billet de tirage), et de dégager du sens contextuel un propos plus général, susceptible de rendre compte de la poétique de l'œuvre. Un candidat interrogé, par exemple, sur la citation « Le voyage, comme une spirale, montait en repassant sur lui-même » dans *L'Usage du monde* (p. 316), précisera rapidement le sens concret et spatial de l'énoncé dans son contexte, avant d'en tirer une réflexion plus générale applicable à l'écriture et à la composition de l'ouvrage.

Mais l'analyse du sujet ne doit pas non plus être négligée dans des sujets d'apparence plus lisse, plus évidente, comme ceux qui proposent un motif, un thème, une notion : « le corps », « la lecture », « l'amour », « le bestiaire ». Il s'agit, pour ce type de sujet, de bien distinguer la notion proposée d'autres notions connexes : l'« amour » est à la fois à rapprocher et à distinguer, par exemple, de la passion ou de l'amitié, de même que la « voix » est à distinguer de la « parole ». Les notions gagnent également à être mises en relation avec leurs antonymes, lorsque le sujet et l'œuvre s'y prêtent : tel était le cas, par exemple, d'un sujet portant sur l'enfance et la jeunesse dans les *Poésies* de Chénier¹⁰, qui exigeait qu'on mette en relation jeunesse et mort dans le corpus.

Un bon réflexe est, d'autre part, d'envisager ces notions apparemment évidentes à différents niveaux de signification et de fonctionnement de l'œuvre (thématique, philosophique, poétique), pour dégager là encore une problématique, une lecture dense et progressive de la notion proposée. Un sujet portant sur la « frontière » dans *L'Usage du monde* exigeait, par exemple, de se demander non seulement comment les frontières géographiques étaient évoquées et décrites, mais aussi comment elles structuraient la composition de l'œuvre, lui imprimant ses « frontières » textuelles. Une leçon intitulée « Esther », sur la pièce de Racine, invitait à la fois à s'interroger sur le caractère du personnage éponyme, sur son rôle dramatique, mais aussi à analyser les enjeux poétiques du

⁹ Sujet intitulé : « La sagesse dans le livre III des *Essais* ».

¹⁰ Sujet intitulé : « Enfance et jeunesse dans les *Poésies* d'André Chénier ».

titre. Prendre en compte les différents aspects du sujet et les articuler revient déjà, dans ces cas, à proposer une problématique.

S'il convient donc de dégager la complexité interne de sujets apparemment simples, il faut éviter, à l'inverse, d'occulter les tensions ou les difficultés de sujets qui se présentent d'emblée comme « problématiques » ou « problématisés ». C'est le cas notamment des sujets qui prennent une forme binaire : « Fidélité et transgression » dans *Esther* et *Athalie*, « Réécriture et écriture de soi » dans les *Poésies* de Chénier, « histoire et Histoire » dans *L'Éducation sentimentale*, ou encore « Hauts et bas », « Traces et effacement » dans *L'Usage du monde*. Ce type de sujet invite à mettre en tension deux notions, en explorant la multiplicité des liens qu'elles peuvent entretenir, à la lumière de l'œuvre : relation d'opposition, de complémentarité, de conséquence, par exemple. L'outil conjonctif ou le connecteur (« et », « ou », « versus ») doit bien sûr en lui-même être interrogé, tout comme la ponctuation (le point d'interrogation qui peut éventuellement clore le sujet), qui sont autant d'invitations à discuter et à problématiser le sujet. Le jury constate que les candidats se saisissent trop peu de ces indices qui invitent à la problématisation, et ont souvent tendance à « aplatir » les sujets en les simplifiant.

Une leçon intitulée « *Esther versus Athalie ?* » invitait ainsi non seulement à opposer les deux personnages, en tant que caractères mais aussi en tant que moteurs dramatiques des deux pièces ; elle suggérait aussi d'interroger la pertinence ou les limites de cette opposition (du fait du point d'interrogation). Or, il était regrettable que la candidate interrogée sur ce sujet ne se soit arrêtée ni sur la préposition « versus », ni sur la ponctuation, et qu'elle n'ait pas véritablement discuté l'opposition, se contentant pour l'essentiel d'une comparaison entre les deux. On retrouve le point d'interrogation dans les sujets qui proposent une caractérisation générale de l'œuvre, souvent de nature générique ou poétique (« *L'Éducation sentimentale*, un anti-roman ? », « *L'Usage du monde*, un livre des merveilles ? », « Chénier, poète préromantique ? »). Là encore, la ponctuation montre que la catégorisation proposée doit être discutée, d'autant que ces sujets prennent souvent une forme polémique ou inattendue (le titre de « livre des merveilles » attribué à l'œuvre de Nicolas Bouvier), ou encore faussement évidente (« *Esther*, une tragédie ? »), invitant le candidat à une discussion engagée, vive, animée.

Une dernière remarque portera sur l'étude littéraire, mieux réussie, cette année, que les années précédentes, ce dont le jury n'a pu que se féliciter. Il s'agit, pour cette forme spécifique que peut prendre la leçon, de dégager la construction et les enjeux thématiques, philosophiques, esthétiques, d'un passage long de l'œuvre, et de montrer comment il s'inscrit dans le projet poétique d'ensemble. L'étape de définition et de délimitation du sujet prend ici une forme différente, et consiste essentiellement à situer le passage donné dans l'économie générale de l'œuvre. Au-delà du simple repérage, le jury invite les candidats à s'interroger sur la composition de l'extrait proposé (qui peut faire l'objet de toute une première partie), sur sa cohérence interne et sur le choix des limites. On a ainsi regretté, pour une étude littéraire d'un extrait des chapitres 6 et 7 du livre III des *Essais* (p. 182-200, à partir de « Notre monde vient d'en trouver un autre »), que la candidate traite de l'intégralité de ces chapitres sans s'intéresser précisément à la manière dont ils s'enchaînent. Il aurait été judicieux, au contraire, de s'appuyer sur leur articulation pour nourrir une réflexion sur la continuité de la pensée de Montaigne à travers la discontinuité de son écriture, ou sur la définition formelle de l'essai. À l'inverse, le jury a particulièrement apprécié l'habileté d'une candidate qui a su problématiser la signification d'un corpus qui n'était pourtant pas facile à cerner, les *Études et fragments* dans les *Poésies* de Chénier. La candidate s'est précisément appuyée sur le caractère fragmentaire de ce corpus (I), pour montrer que, quoique dû au hasard, ou plus précisément au travail de l'éditeur moderne, il donnait à apercevoir le travail du poète (II), illustrant un art poétique original (III). En ayant l'intelligence de ne pas éluder la difficulté

que posait le corpus, mais d'y puiser la matière de sa réflexion, la candidate a su développer une réflexion aussi personnelle que stimulante, et obtenir, ce faisant, une excellente note.

2) *La construction du plan et le développement du propos*

Si l'analyse du sujet conduit ainsi à la formulation d'une problématique, c'est-à-dire d'une question ou d'un ensemble de questions articulées entre elles, le déroulement du propos doit répondre, étape par étape, à cette problématique, ce qui signifie qu'il doit, de part en part, refléter une certaine lecture du sujet, et ne jamais perdre celui-ci de vue. Ce principe méthodologique de base, régulièrement répété dans les rapports de jury antérieurs, est pourtant trop rarement respecté, et le jury a fréquemment entendu cette année des leçons proposant un développement peu ou mal articulé avec le sujet. Dans certains cas, les candidats avaient fourni un effort d'analyse et de problématisation dans l'introduction, mais semblaient ensuite « oublier » le sujet dans le développement, et n'exploitaient pas les pistes d'analyse qu'ils avaient ouvertes. On a ainsi pu regretter, dans une leçon sur « Paysages et lieux » dans les *Poésies* de Chénier, que la candidate ne se saisisse pas des éléments de problématisation intéressants qu'elle avait posés dans l'introduction, où elle avait pertinemment articulé les deux notions en mettant en lumière l'importance du regard dans l'appréhension du paysage chez Chénier. Le développement a laissé en suspens ces pistes pour se livrer, dans une première partie, à une longue énumération de toponymes. Il aurait été plus fructueux de s'interroger, par exemple, sur les modèles picturaux qui inspirent la poésie du paysage chez Chénier, ou d'analyser les outils poétiques qui concourent à la transposition du « lieu » en « paysage ».

D'autres leçons éludaient la question qui leur était posée dès l'introduction, et de nombreux exposés ont ainsi traité le sujet comme un simple prétexte à la récitation de développements manifestement préconstruits, plus ou moins habilement articulés entre eux. À l'inverse, les meilleures leçons proposaient un développement qui restait toujours en prise avec le sujet et découlait de la problématique avec l'évidence d'une nécessité logique. Une très bonne leçon sur « André Chénier, poète préromantique », a ainsi su développer, à partir d'une définition efficace du romantisme et du préromantisme (introduction), une réflexion sur la continuité entre la poésie de Chénier et celle de Hugo (I), avant d'envisager, en une seconde partie, Chénier comme « poète des Lumières » (II), pour analyser enfin, dans une dernière partie, la position originale de l'auteur dans l'histoire littéraire (III).

S'agissant de la construction du plan, on rappellera que celle-ci doit répondre à un dessein démonstratif, et doit donc être porteuse d'une progression, d'une dynamique argumentative. Là encore, on se gardera de toute « recette » prête à l'emploi : les meilleurs plans sont ceux qui découlent du sujet par nécessité logique, et chaque sujet appelle ainsi un plan – des possibilités de plans – bien spécifiques. Notons toutefois qu'il est de bonne méthode d'évoquer les éléments les plus descriptifs requis par un sujet au début d'une leçon et de s'appuyer sur eux pour dégager ensuite, dans un deuxième ou troisième temps, les enjeux poétiques, stylistiques, esthétiques de la question posée. Dans une leçon sur « la liberté » dans les *Essais*¹¹, on pouvait ainsi évoquer d'abord les différentes manifestations du goût pour la liberté de Montaigne (liberté de mouvement, liberté dans le gouvernement domestique, liberté de ton et d'usage dans les relations avec les autres) (I), pour éventuellement discuter ce goût dans une seconde partie, ou pour le mettre en perspective à partir de l'*ethos* nobiliaire que s'attache à construire Montaigne (II), avant de montrer, dans une troisième partie, comment la recherche de liberté informe plus profondément l'écriture et le style des *Essais* (III). Dans le cas où l'une ou l'autre partie du développement procède à un état des lieux ou à une typologie

¹¹ Sujet intitulé : « La liberté dans le livre III des *Essais* ».

– ce qui peut être habile pour rendre compte des références les plus concrètes ou immédiates d'un sujet – on veillera toutefois à ce que le propos ne s'apparente jamais à une simple énumération : le classement doit d'emblée présenter des éléments d'analyse et doit être orienté par une réflexion. Plus généralement, on recommande aux candidats de veiller à ce que chaque partie constitue un palier dans une réflexion d'ensemble, et qu'elle ouvre la voie aux analyses conduites dans la partie suivante. Les différentes parties de l'exposé doivent, en somme, être fermement articulées, et l'on ne saurait trop conseiller aux candidats d'explicitier régulièrement la progression de leur raisonnement. Tel est le rôle des transitions, qu'ils tendent à négliger.

3) *Les microlectures et les références argumentées à l'œuvre*

Une dernière série de remarques portera sur les citations et les références au texte, qui constituent un élément-clé dans une épreuve dont l'objet est le commentaire d'une œuvre, fût-il orienté par un « sujet ». L'œuvre doit être régulièrement citée au cours du développement, et l'on a pu relever, cette année, deux tendances contradictoires et également pénalisantes, contre lesquelles on voudrait mettre en garde les candidats. Certains candidats ne citaient presque jamais le texte, pas plus en lisant des passages précis pour les commenter, qu'en faisant référence à un chapitre, une scène ou un poème pour les analyser. Le propos restait alors trop général et manquait son objet. Un autre écueil est de proposer, en guise de leçon, un montage de citations qui ne sont pas suffisamment commentées et ne sont pas mises au service d'une démonstration. Dans certaines leçons, les citations venaient envahir le propos et se substituer à l'analyse, ce qui ne permettait pas, là non plus, de véritable réflexion sur le texte.

Rappelons donc quelques principes relatifs à l'usage des citations et des références à l'œuvre, en soulignant d'abord qu'elles doivent répondre à un « dosage » raisonnable, c'est-à-dire à un principe quantitatif ou plutôt rythmique : parce qu'elle rompt la continuité du discours du candidat et inscrit une pause respiratoire dans le propos, la citation est à la fois bienvenue (le candidat cherche avec le jury la page qu'il cite et lit à haute voix le passage), mais ne doit pas hacher la leçon ni l'envahir. Il est souhaitable ainsi de citer le texte à chaque étape importante du raisonnement, mais peu pertinent de multiplier inconsidérément ces moments de lecture commune. Rappelons aussi qu'il est bienvenu de varier les modes de référence au texte, et d'alterner, par exemple, les véritables microlectures, consistant à ouvrir l'édition et à lire le texte à voix haute, avec des citations plus brèves sur lesquelles le candidat ne s'arrête pas, ou encore avec le commentaire d'un passage de l'œuvre résumé pour les besoins de la démonstration.

Plus fondamentalement, on conseillera aux candidats d'inscrire soigneusement les citations dans leur démonstration, en leur donnant le statut de véritables arguments. Cela signifie d'abord que le passage doit être bien choisi, et qu'il doit illustrer directement le propos : trop de candidats convoquent dans leurs leçons des passages peu pertinents pour leur démonstration qu'ils ont du mal, par la suite, à rattacher à leur réflexion générale. Il importe aussi de toujours commenter la citation, fût-ce en quelques mots, pour expliciter comment le passage illustre et étaye le propos. Les candidats ont souvent omis cette étape dans les leçons entendues au cours de la session 2018, et les citations ont alors pu paraître « plaquées » dans le déroulement d'ensemble. Pour éviter cet effet malheureux, il convient de relever rapidement, après la lecture d'un passage, les aspects de la citation qui illustrent directement le propos, en laissant de côté les enjeux du texte sans lien avec le sujet – certains candidats se livrent à de véritables explications de texte des passages qu'ils citent, qui détournent l'attention du sujet à traiter, et ne sont pas plus utiles, dans la démonstration, que les citations livrées sans commentaire aucun.

Une manipulation habile et aisée de la citation, ces quelques recommandations le montrent, requiert donc une part d'entraînement qu'on invite les candidats à ne pas négliger. De la gestion du temps à l'usage des citations, de l'organisation du brouillon à la manipulation de l'édition au programme, tous les aspects, même les plus matériels et techniques, gagnent à être maîtrisés, pour éviter toute impression d'improvisation ou d'amateurisme, toujours du plus mauvais effet. Parmi ces éléments, on soignera tout particulièrement la dimension rhétorique et phatique de la leçon, qui est essentielle pour mettre en valeur la réflexion élaborée par le candidat.

La performance orale de la leçon et l'entretien

Les rapports de jury rappellent régulièrement la dimension proprement rhétorique des épreuves de l'oral, et de la leçon tout particulièrement. Pour convaincre le jury, les candidats mobiliseront toutes les ressources de l'art oratoire, parmi lesquelles, à côté de celles relevant du choix des arguments (*inventio*) et de la construction du discours (*dispositio*), celles qui relèvent à proprement du style (de l'*elocutio*) et de la transmission orale (de l'*actio*). En vertu de leur activité d'enseignants, les candidats de l'agrégation interne ont généralement une aisance à l'oral qui leur est d'un grand secours pour l'épreuve. Inutile donc de rappeler qu'il est important de ne pas lire ses notes de manière monotone, de regarder le jury pour s'adresser à lui, de parler d'une voix audible mais non tonitruante, en adoptant un débit de parole adapté, qui serve l'intelligibilité du propos. Il semble en revanche utile de souligner que la correction de l'expression doit être tout particulièrement soignée, et que les fautes de syntaxe ou les expressions familières, qui desservent l'exposé, sont toujours sanctionnées. L'usage fautif de l'interrogation directe dans l'annonce d'un plan (« * nous allons montrer comment le poète exploite-t-il les ressources ... »), qui consiste à placer le sujet après le verbe ou à le redoubler, a été souvent relevé au cours de la session, et conduit le jury à inviter les futurs admissibles à la plus grande prudence sur ce point. Conseillons enfin aux candidats d'éviter toute familiarité dans la manière dont ils s'adressent au jury : avouer d'un ton complice qu'on s'est perdu dans ses notes, s'interroger à haute voix pour se demander si l'on a déjà évoqué tel ou tel élément, s'exclamer lorsqu'on a constaté un oubli, peut éventuellement susciter l'empathie du jury, mais ne respecte pas le cadre académique de l'échange.

Les conseils formulés ici pour l'exposé serviront aussi d'orientation pour l'entretien. Ajoutons simplement que celui-ci, comme le rappellent les rapports de jury précédents, a pour vocation exclusive de valoriser la prestation des candidats : les questions posées pendant l'entretien ne sont jamais des pièges mais des invitations à combler une lacune ou à compléter une démonstration. Les candidats auraient tort, par conséquent, d'y voir une évaluation implicite : tel n'est pas leur objet, et les précisions demandées par le jury ne préjugent pas, le plus souvent, de l'appréciation globale de la prestation. De même, l'incapacité de répondre à une question n'est pas pénalisante à ce stade de l'épreuve, et confirmera simplement l'impression première laissée par telle ou telle partie de l'exposé. On invitera donc les candidats à ne pas appréhender l'entretien comme une nouvelle épreuve, mais à le considérer comme une opportunité à saisir : il n'est pas rare, en effet, qu'il conduise le jury à augmenter sensiblement la note initialement envisagée, lorsque le candidat a su approfondir son analyse, faire preuve d'à-propos et de réactivité face au texte et aux questions du jury, et démontrer ainsi des qualités de souplesse et d'ouverture intellectuelle qui sont essentielles dans l'acte de la lecture. Nous concluons ces lignes en soulignant le vif plaisir que le jury a pris, cette année encore, de voir ces qualités brillamment illustrées par les meilleures leçons : ces prestations,

qui associent l'intelligence des textes au goût de la littérature, donnent tout son sens à cet exercice exigeant.

Les lignes qui précèdent sont nourries des observations individuelles et collectives des différents membres du jury de la session 2018 ainsi que de leurs échanges. Nous avons le plaisir de remercier tout particulièrement, pour leurs contributions substantielles, Sylvie Benzekri-Kessler, Nathalie Cros, Alexandre Duquaire, Laure Helms, Isabelle Koper, Françoise Laurent, Sophie Lefay, Sarah Nancy, Frédéric Nau, Mathilde Thorel, Patricia Victorin.

Annexe :

Liste des sujets de leçon soumis aux candidats lors de la session 2018 :

Michel de Montaigne, *Essais*, livre III¹² :

L'art du portrait – Le corps – Corps et mots – Le discours politique – L'éloquence de Montaigne – L'humour (2x) – La lecture – La liberté – La médiocrité – Parole et conversation – Le projet de se dire – Sourire et rire – Montaigne, un homme engagé ? – Montaigne lecteur – Montaigne et la lecture – Montaigne peintre de lui-même – « Je n'enseigne point, je raconte. » (p. 37) – « La sagesse a ses excès. » (p. 87) – « Je suis affamé de me faire connaître. » (p. 94) – « Mon livre est toujours un. » (p. 261) – « Mes fantaisies se suivent, mais parfois c'est de loin. » (p. 304) – « Il se faut prêter à autrui, et ne se donner qu'à soi-même. » (p. 316) – « Ma difformité m'étonne. » (p. 353) – « J'aime ces mots qui amollissent et modèrent la témérité de nos propositions : à l'aventure, aucunement, quelque, on dit, je pense, et semblables. » (p. 354) – « Tenons dorés en avant école de bêtise. » (p. 385) – « Suivre nature » (p. 395).

Études littéraires : III, 3, « De trois commerces », p. 54-71 – III, 4, « De la diversion », p. 72-85 – III, 6, « Des cochers », p. 182-192 (« Notre monde vient d'en trouver... » à la fin) – III, 6 et 7, p. 182-200 (« Notre monde vient d'en trouver... » à « ...l'île d'Ægine. ») (2x) – III, 11, « Des boiteux » (2x).

Jean Racine, *Esther et Athalie*¹³ :

Sauf indication contraire, les sujets donnés portaient sur les deux pièces de Racine au programme.

Aman et Mathan (2x) – Agir ? – Amour – Dieu – Esther et Athalie – Esther *versus* Athalie ? – Le dramatique et le lyrique – Fidélité et transgression – La figure du roi – Futur, passé, présent – L'identité dans les deux pièces – Images de la royauté – La jeunesse – Parole et chant – Le personnage d'Esther – Le personnage d'Athalie – Les personnages secondaires – Politique – Pouvoir – Révélation(s) – Le sacré et le profane – Le spectateur – La temporalité – Le tragique – Vertus et passions – La voix – La vue – La tragédie à sujet biblique : la forme idéale de la tragédie ? – *Esther* et *Athalie*, des tragédies profanes ? – En quoi *Athalie* est-elle une « vraie » tragédie ? – *Esther*, une tragédie ? – « Tout respire ici Dieu, la paix, la vérité » (*Esther*, Prologue, v. 70) (2x) – « Auras-tu donc toujours des yeux pour ne rien voir, / Peuple ingrat ? » (*Athalie*, I, 1, v. 106-107) – « En un mot elle est femme. » (*Athalie*, III, 3, v. 876).

Études littéraires : *Esther*, acte I – *Athalie*, acte II – *Athalie*, acte V.

André Chénier, *Poésies*¹⁴ :

L'amour et la mort – Le bestiaire – Les combats – Enfance et jeunesse – L'érotisme – Les femmes – Femmes et hommes – Les figures féminines – Le fragment – La géographie d'André Chénier – Images du poète et de la poésie – Invention et modèle – La liberté – La muse pastorale d'André Chénier – La mythologie – Paysages et lieux – Le poète – La politique – Réécriture et écriture de soi – La satire – Le silence et la parole – La vertu – La violence – La voix – Le voyage – André Chénier dans les *Poésies* d'André Chénier – Chénier bucolique – André Chénier, poète préromantique ? – Chénier, *Poésies* : une poésie de l'instant ? – « Est-ce à moi de mourir ? (...) » (« La Jeune Captive », p. 464, v. 19) – « Hommes ! d'un homme libre écoutez donc la voix. » (« Le Jeu de Paume », v. 269) – « Je veux qu'on imite les anciens. » (Prologue, p. 3) – « Ma Muse pastorale aux regards des Français / Osait ne point rougir d'habiter les forêts. » (p. 144).

Études littéraires : « Le Jeu de Paume », p. XCV-CXIX, v. 1-418 (2x) – « L'Aveugle », p. 5-25 (2x) – « Études et fragments », p. 120-145 – « Dernières poésies », p. 459-472.

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*¹⁵ :

¹² Édition au programme : E. Naya, D. Reguig, A. Tarrête (éd.), Paris, Gallimard, « Folio classique », n° 4895.

¹³ Éditions au programme : G. Forestier (éd.), Paris, Gallimard, « Folio théâtre », n°s 104 et 57.

¹⁴ Édition au programme : L. Becq de Fouquières (éd.), Paris, Gallimard, « Poésies/Gallimard », n° 276.

Allers et retours – L’amitié – L’amour – Apparitions et disparitions – L’argent – L’art – Les bourgeois – La bourgeoisie – La causerie – Les couleurs – La cruauté – Double jeu, jeu du double – Les Femmes – La figure de l’artiste – Frédéric Moreau – Frédéric et ses amis – histoire et Histoire – Individus et collectivité – La libido – Les objets – Les objets d’art – Paris (2x) – Parler – Les portraits – Posséder – Le problème du héros – La prostitution – La Province – Regarder et aimer – Rêves et réalité – Rosanette – « 1848 » – L’ES, un roman d’apprentissage ? – L’ES, est-ce un bon titre ? – L’ES, un « anti-roman » ? – L’ES : « histoire d’un jeune homme » ? – L’ES, un « livre sur rien » ? – L’ES, « une époque de décadence » (p. 188) – L’ES : « une interminable série d’années » (p. 160) – « On peut mettre de l’art partout » (p. 188) – « Les gaudrioles patriotiques » (p. 435) dans l’ES – « Elle ressemblait aux femmes des livres romantiques. » (p. 53) – « Cette chose vague, miroitante et indéfinissable qu’on appelle *le monde*. » (p. 215) – « Rien de plus vrai. » (p. 152) – « Ils accusèrent le hasard... ».

Études littéraires :

ES, p. 164-175 – ES, p. 337-350 (« Frédéric était venu plein d’humeur... » à « Frédéric s’en alla de l’autre avec ses amis. » – ES, p. 410 à 422 (« Frédéric avait un plan... » à la fin du chap.) – ES, p. 436- 447 (« Tout était tranquille ... » à « ...pour n’avoir pas à s’exprimer sur le fond. ») – ES, p. 475-491 (« L’hôtel où ils logèrent... » à « ...mon chéri ! ») – ES, p. 475-492 (« Frédéric avait soif ... » à « ...pour avoir la note ») – ES, p. 615-626.

Nicolas Bouvier, *L’Usage du monde*¹⁶ :

L’art de la fugue – L’autre – La bibliothèque de l’UM – Le bonheur – Le chant du monde – Le cinéma – La composition de l’UM – La composition du récit – Comprendre – Les couleurs – L’eau – L’écriture d’une aventure – L’épreuve – Frontière(s) – Hauts et bas – La légèreté – La lenteur – Manger – Militaires, femmes et religieux – Pannes et coups d’arrêt – Partir – Les paysages – La poésie – Poétique et poésie – Prilep, dans l’UM – Le portrait – Portrait de l’autre, portrait de soi – Le rire – Rire et sourire – Savoir(s) – Traces et effacements – Tradition et modernité – L’usage de la culture (2x) – La virilité – Le voyage et l’écriture – L’UM : livre des merveilles ? – L’UM, un récit de voyage initiatique ? (2x) – « La vie voyageante » (p. 232) – « Perdre ce ton pastoral » (p. 77) – « Je peux rire seulement. » (p. 131) – « Le voyage, comme une spirale, montait en repassant sur lui-même. » (p. 316) – « C’est le voyage qui vous fait, ou vous défait. » – « C’est étonnant un étranger. » (p. 130) – « Si le mystique ignore encore le secret de ce Monde, je me demande de qui le cabaretier peut bien l’avoir appris. » (p. 316).

Études littéraires :

P. 146-176 – p. 191-205 – p. 295-316.

¹⁵ Édition au programme : P.-M. de Biasi (éd.), Paris, Le Livre de Poche, « Les Classiques de Poche ».

¹⁶ Édition au programme : éd. La Découverte, « La Découverte Poche/ Littérature et voyages », n° 402.

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">Rapport sur la leçon ou étude filmique portant sur <i>Buffet Froid</i> de Bertrand Blier</p> |
|---|

Rapport présenté par Stéphane Cattalano¹

Moyenne : 09,8 / 20
Note la plus basse : 02/20
Note la plus haute : 19/20
12 leçons inférieures à 10
19 leçons supérieures ou égales à 10

Si la leçon de cinéma peut encore être redoutée par certains, attendue par d'autres, les résultats montrent plutôt que rien ne distingue, dans un sens ou un autre, une leçon sur un film de celle sur une œuvre littéraire. Les mêmes qualités et les mêmes défauts se retrouvent d'une leçon à l'autre et nous ne pouvons que nous réjouir de voir, au fil des ans, disparaître l'appréhension des candidats quant aux caractéristiques encore un peu singulières de la leçon de cinéma, qu'il s'agisse de manipulations techniques ou, plus profondément, de capacité à analyser une œuvre cinématographique.

Certes, il existe bien une spécificité de l'écriture cinématographique à laquelle les candidats doivent être sensibles et se préparer : comment parvenir à être au fait des moyens techniques et effets stylistiques propres au cinéma ? Comment acquérir une connaissance intime de l'histoire du cinéma qui puisse éclairer l'œuvre filmique au programme ? Comment arriver, dans le temps restreint d'une leçon, à commenter une œuvre qui, malgré les arrêts sur image, malgré les supports numériques, malgré la marque possible des extraits à étudier n'en reste pas moins labile, voire difficilement traduisible comme le rappelait Raymond Bellour : « le texte filmique est un texte introuvable parce que c'est un texte incitable². » ? Ces questionnements légitimes, inhérents à l'exercice même d'analyse filmique, n'empêchent pas, au fil des années, de constater un réel progrès de tous les candidats. Les professeurs de français de l'enseignement secondaire ne peuvent d'ailleurs ignorer cette dimension inhérente à l'exercice de leur métier et inscrite dans les programmes, de l'étude de l'image jusqu'à l'analyse comparée d'une œuvre et d'un film pour préparer les élèves à l'épreuve de « Littérature » de l'actuelle terminale L. Nombreux sont ceux désormais à avoir saisi les points de convergence entre, par exemple, l'analyse d'une œuvre cinématographique ou celle d'une œuvre littéraire : thèmes, motifs, écriture générique, mise en scène contribuent à définir le style d'une œuvre et permettent d'engager un dialogue fécond entre différentes formes artistiques qu'elles relèvent de la littérature, de la peinture, de la musique ou du cinéma.

1. Ce rapport s'appuie sur les nombreuses remarques et précieux commentaires proposés par les autres membres du jury.

2. Raymond Bellour, *L'Analyse de films*, 1979, L'Albatros, p. 36. Ce texte garde encore toute sa pertinence et doit rassurer les candidats encore inquiets quand ils sont confrontés à l'étude d'un film : « L'analyse du film ne cesse de remplir un film qui ne cesse de fuir ; elle est par excellence le tonneau des Danaïdes. » (*op.cit.*, p. 41)

Quelques attendus méthodologiques

De ce fait, rappelons, au préalable, quelques attendus méthodologiques simples, souvent mentionnés dans les précédents rapports, en particulier celui de 2017, rédigé par Thomas Steinmetz³, que nous recommandons vivement à tous les futurs candidats.

1. Une juste définition du sujet

Les candidats doivent, avant tout, prêter attention au sens précis du sujet donné et savoir jouer avec les richesses sémantiques des libellés tout en gardant à l'esprit que certaines font sens quand d'autres n'ont, au regard du film, que peu de pertinence. Un sujet comme « Descendre dans *Buffet Froid* » a conduit une candidate à jouer sur la polysémie du terme et à la mettre en lien avec la variation des registres de langue dans le film, avec la pratique du jeu de mots autant qu'avec des motifs majeurs (la mort, l'assassinat) et des mouvements, y compris de caméra. L'association fréquente de deux notions doit ainsi conduire les candidats à réfléchir aux tensions dialectiques qui s'opèrent entre les deux. À partir du sujet « Urbanisme et urbanité », par exemple, une excellente candidate a suivi le fil « urbanisme contre urbanité », à partir d'un plan simple (I. L'urbanisme ronge l'urbanité, II. Besoin d'urbanité, III. Quel lieu pour l'urbanité ?), et a su montrer des extraits où la demande d'urbanité était précisément commentée (comment cette demande était mise en film ?). Elle s'est ensuite prêtée au dialogue avec une réelle curiosité à l'égard du débat qui lui était proposé. Enfin, différents ouvrages relatifs au cinéma ainsi qu'un dictionnaire de langue française peuvent être mis à disposition des candidats dans les salles de préparation : il convient cependant de les utiliser avec discernement sans y chercher la solution au sujet donné mais des éclairages précieux, s'ils sont utilisés à bon escient. Un sujet comme « La couleur dans *Buffet Froid* » demande certes quelques connaissances techniques, mais surtout une sensibilité esthétique à ses usages (abstraction de la couleur) de façon à éviter de se limiter à un seul catalogue thématique.

2. Montrer une bonne connaissance de l'œuvre

L'œuvre cinématographique, cette année, ne s'avérait pas particulièrement complexe à maîtriser. Relativement courte (1h40), interprétée par quelques acteurs célèbres du cinéma français (Gérard Depardieu, Bertrand Blier, Carole Bouquet), réalisée par un metteur en scène dont les œuvres sont régulièrement projetées ou diffusées (*Les Valseuses*, *Trop Belle pour toi*, etc.), elle permettait d'être aisément vue et revue, durant l'année de préparation, de façon à en maîtriser le déroulement. Néanmoins, sa construction complexe, des effets de sens trop évidents, un souci méticuleux du cadre comme des mouvements de caméra devaient conduire les candidats à se montrer moins uniformes dans leur interprétation de l'œuvre. La lecture de différents ouvrages portant sur le film est assurément importante, mais il fallait aussi savoir se risquer à des interprétations d'autant plus fines et personnelles qu'elles s'appuyaient sur une connaissance intime du cinéma de Blier, de certains codes et genres cinématographiques et des grandes lignes de l'histoire du cinéma.

3. Convoquer des extraits pertinents

Tout comme en littérature, une bonne leçon s'appuie sur un choix d'extraits pertinents et présentés de façon convaincante dans le déroulement même de l'exposé. Comme les années précédentes, on ne peut que se réjouir de voir les candidats bien maîtriser l'équipement informatique et l'utilisation du logiciel VLC : cela leur permet de constituer tout un ensemble de photogrammes qui vont servir à étayer une démonstration. Une série limitée de signets

3. <http://eduscol.education.fr/cinema/formation-et-recherche/concours/la-lecon-aux-concours-de-lagregation-interne-de-lettres-modernes-et-de-lettres-classiques/rapport-2017.pdf/view>

permet ainsi de convoquer aisément quelques extraits précis⁴. Par ailleurs, une rapide annonce de ce qu'il y a à voir dans un plan, si elle est judicieuse, ne doit pas, malgré tout, fermer la lecture et l'interprétation possible de l'extrait.

4. Une analyse fine et précise

Qu'il s'agisse d'un photogramme ou d'une séquence, le candidat doit montrer de réelles capacités de commentaire. La description doit être sensible aux différentes modalités de l'écriture filmique : art des dialogues, jeu des acteurs, cadre, lumière, place des éléments dans le décor, axe et mouvement de caméra, etc. Les longs travellings de Jean Penzer ne cessent ainsi de recomposer l'espace cinématographique, accentuant les effets de théâtralisation quand, par exemple, la caméra passe d'un axe oblique à un axe frontal. De même, la disposition des corps et objets dans le cadre permet de mettre en avant la composition picturale de l'image, soit par des effets de surcadrage, soit par un équilibre savant des couleurs au sein du cadre, comme les objets domestiques dans l'appartement d'Alphonse et de Josyane. Enfin, l'analyse filmique, comme l'analyse littéraire, requiert la maîtrise d'un vocabulaire stylistique et technique précis : les ouvrages à la disposition des candidats permettent de vérifier l'emploi approprié des termes tels que *champ* et *contrechamp*, *montage alterné*, *zoom* et *travelling*. Là encore, une bonne préparation en amont permet d'éviter quelques malheureuses confusions que le jury peut encore parfois entendre⁵.

5. Mobiliser des connaissances précises mais non érudites de l'histoire du cinéma

Parler de film noir à propos de *Buffet Froid* pouvait être légitime si le candidat en identifiait certains traits emblématiques (la femme fatale, la ville, la nuit, l'oscillation entre un univers onirique et fantastique, etc.) et s'avérait capable d'en citer quelques exemples notables. De même, Depardieu ou Blier sont des acteurs que l'on peut estimer connus pour leur place dans le cinéma français. Il est ainsi dommage de ne pas avoir su évoquer l'apport majeur de Depardieu dans le cinéma des années 70, acteur populaire pour Blier (*Les Valseuses*), figure d'une certaine modernité dans le cinéma de Duras (*Le Camion*) ou d'une forme de renouveau, par exemple, quand il tourne pour Pialat. Cette trace mémorielle que laissent les actrices et acteurs dans l'imaginaire collectif joue aussi dans la façon dont un metteur en scène dirige un acteur, dans la façon dont tout spectateur appréhende la présence même du corps au cinéma.

En guise d'exemple...

Dans la mesure où les rapports précédents ont clairement défini les enjeux et méthodes de l'exercice, nous proposons pour cette session un exemple de leçon afin d'éclairer les candidats sur les attentes précises de l'épreuve. En nous appuyant sur une prestation réussie, mais dont nous avons enrichi et quelquefois corrigé le propos, nous présentons un exemple de leçon susceptible d'exposer nettement, à chaque étape de l'exercice, les démarches d'interprétation et les qualités d'analyse attendues. Le sujet traité est le suivant :

« L'ancien et le moderne dans *Buffet Froid* »

En partant, dès l'introduction, d'une confrontation intéressante entre le cinéma, envisagé comme art moderne, et les autres arts relevant d'une tradition ancienne, il pouvait être

4. Il faut cependant veiller à ne pas fermer le logiciel au risque de perdre toute trace de ces précieux relevés.

5. Nous recommanderons surtout, à ce propos, la lecture du petit ouvrage de Marie-Thérèse Journot, *Le Vocabulaire du cinéma*, Armand Colin, 2015.

souligné que cette dichotomie, apparemment évidente, ne tenait pas, tant le cinéma n'avait eu de cesse de reprendre d'une part les constructions narratives les plus linéaires et transparentes, d'autre part, une évidente tradition des arts figuratifs au moment même où la peinture, par exemple, s'ouvrait à une dimension abstraite et non-figurative. Paradoxe ainsi d'un art qui se pose comme moderne quand il reprend, en partie, des formes d'expression artistique aux antipodes des avant-gardes.

Cependant, l'opposition entre ancien et moderne relève d'une incessante revendication d'avant-gardisme ou de renouvellement des formes qui a aussi traversé l'histoire du cinéma. Ce fut notamment le cas, en France, avec les cinéastes de la Nouvelle Vague (Godard, Truffaut...) qui ont affirmé leur volonté de rupture esthétique avec un cinéma qui, durant les années 50, reproduisait, selon eux, de vieilles recettes et relevait d'un ancien monde. Comment dès lors envisager les notions d'ancien et de moderne au cinéma ? Le cinéma parvient-il à affirmer un geste de rupture que le roman a, pour sa part, mis en œuvre depuis longtemps ? Entre, d'un côté, l'émergence des différentes nouvelles vagues qui, de Godard à Antonioni, de Pasolini à Oshima, revendiquent comme geste moderne la mort du personnage, la crise de la fiction ou la fin de la *mimesis* et, de l'autre, la permanence d'un cinéma de tradition qui joue sur les ressorts habituels de la fiction, où se situe le film de Blier ? Il s'agit alors d'interroger le cinéma de Blier, et plus particulièrement *Buffet Froid*, au regard de cette rupture. Que reste-t-il, en effet, de la Nouvelle Vague à la fin des années 70 ? *Buffet Froid* appartient peut-être autant à une certaine tradition cinématographique qu'il s'inscrit dans le sillon tracé par le cinéma de la Nouvelle Vague.

Mais l'ancien et le moderne désignent aussi le monde, ses valeurs et ses lieux tels qu'ils se trouvent représentés dans *Buffet Froid*. De fait, le film frappe par ses oppositions tranchées entre l'univers d'une banlieue moderne, les villes nouvelles, et celui de la nature où persistent les traces du monde ancien (la cabane en bois, la vieille traction avant, etc.). A cette opposition spatiale entre un monde révolu et le monde actuel s'ajoute aussi l'opposition schématique et grossière entre les valeurs de l'ancien monde et celles du monde moderne, comme si Blier s'amusait de ce rapport entre un certain conservatisme moral et une éthique peut-être plus libertaire.

Or, si le sujet invite à penser l'opposition entre l'ancien et le moderne, il invite aussi plus spécifiquement à envisager la relation de l'un à l'autre : Blier dans *Buffet Froid* se joue de ces catégories et cherche davantage à établir des liens entre l'actuel et le révolu, le monde moderne et le monde ancien, une esthétique novatrice et une certaine tradition cinématographique. Le film de Blier ne relève-t-il pas davantage d'un dialogue plus subtil qu'il ne le laisse apparemment envisager entre les formes de la modernité et les traces du monde ancien ?

Il s'agira, tout d'abord, d'envisager le rapport entre les éléments qui, dans le film, signalent, presque ostensiblement, leur appartenance soit au monde moderne, soit au monde ancien. Par ailleurs, il faudra interroger la façon dont Blier met en tension formes anciennes et écriture moderne par le biais d'une distanciation critique ou d'un jeu parodique. Enfin, on pourra s'interroger sur la valeur même de l'œuvre, son oscillation flottante entre une posture que l'on a pu juger réactionnaire et une radicalité peut-être plus moderne qu'il n'y paraît.

I. La revue des deux mondes

1. Monde ancien contre monde moderne

Il semblerait, à première vue, que le film de Blier soit construit sur l'opposition entre une architecture moderne, froide et déshumanisée, et une série d'espaces relevant d'un monde ancien, en apparence plus propice à une présence vivante et chaleureuse. C'est le cas, par exemple, dans l'opposition visuelle entre la tour où habitent Tram, sa femme et l'inspecteur

Morvandiaux, toute en verticalité et, de l'autre, la villa des roses dont l'architecture et le décor vont jouer davantage sur des lignes arrondies, sur la mise en scène d'espaces remplis contre les espaces vides des appartements modernes, voire sur la présence de motifs décoratifs anciens, comme le labyrinthe de la « rose des vents ».

De façon plus générale, le film semble construire une opposition patente entre les éléments de la vie moderne et les caractéristiques d'un monde ancien qui relèveraient d'un univers en apparence plus naturel. Ainsi, le film s'ouvre sur les quais vides d'une station de RER dont les lignes, les couleurs, le mobilier soulignent l'évidente modernité architecturale. Filmer ces espaces nouveaux relève d'un geste cinématographique soucieux, précisément, de donner à voir ce qui appartient au monde contemporain, à son architecture urbaine la plus récente : la station RER-La Défense, ouverte depuis peu au moment du tournage, se retrouve, par exemple, chez un autre cinéaste, Wim Wenders, dans une séquence de *l'Ami américain*, réalisé en 1977. La ville nouvelle et ses lieux modernes prennent place dans un champ cinématographique nouveau, comme les barres d'immeubles dans *Série Noire* (1979) d'Alain Corneau. De la même façon, le décor de l'appartement où vivent Tram et sa femme participe pleinement de cette représentation de la vie moderne : le cadre ne cesse de mettre en évidence les appareils d'électroménager (four, frigidaire, lave-vaisselle, table à repasser, etc.) et produits de consommation aux couleurs (rouge et bleu) ostensibles comme autant de signes d'une insertion réussie dans le monde moderne.

A ces stéréotypes du monde moderne répondent, à la fin du film, d'autres clichés dans la représentation de la nature comme espace préservé et authentique. Il en est ainsi du premier plan sur lequel s'ouvre la séquence à la campagne. La petite maison en bois s'oppose, de façon presque caricaturale, à l'univers des villes modernes. Aux couleurs et sons du monde moderne s'opposent le vert outrancier de la forêt, le chant des oiseaux, la façade en bois que recadre la caméra de Blier comme nouveau décor. Il en est de même, ensuite, lors de la scène sur le pont où la traction avant et les haubans du viaduc dessinent un décor jouant avec les signes patents d'un temps ancien.

Pour autant, il convient d'emblée de se méfier de ces oppositions trop schématiques pour n'être pas piégées. La campagne, les espaces sauvages ne sont pas moins terrifiants et mortifères que l'espace urbain, la villa des roses, si peuplée qu'elle puisse être, n'en est pas moins un lieu macabre, comme hanté par un ensemble de morts en sursis.

2. Acteurs anciens / acteurs modernes

A cette première opposition s'ajoute l'opposition entre anciens et nouveaux acteurs, laquelle joue autant sur un plan narratif (la confrontation entre des personnages vieillissants et des personnages bien plus jeunes) que sur une dimension actorielle : aux acteurs des temps anciens répondraient les acteurs du cinéma moderne⁶.

Ainsi, nous avons d'un côté les personnages d'Alphonse Tram et de la jeune femme, interprétés par deux acteurs émergents dans le cinéma français des années 70, Gérard Depardieu et Carole Bouquet. De l'autre, on peut citer, en particulier l'Inspecteur Morvandiaux, interprété par Bernard Blier, figure paternelle, qui incarne aussi une tradition du cinéma français d'*Hôtel du Nord* de Marcel Carné (1938) aux *Tontons Flingueurs* de Georges Lautner (1963), en passant par *Quai des orfèvres* d'Henri-Georges Clouzot (1947). Plus encore, les effets de maquillage accentuent chez certains personnages féminins le vieillissement, soulignant clairement l'opposition entre les générations. Le visage fardé de Denise Gence (56 :15) et le cadrage en contre-plongée en haut de l'escalier renforcent cet écart entre le monde de Tram et celui de la villa des Roses.

6. On retrouve aussi cette opposition dans *Série Noire* où Bernard Blier interprète le patron de Patrick Dewaere.

Cependant, ces écarts générationnels jouent peut-être moins sur une opposition symbolique entre le monde ancien et le monde moderne que sur des effets d'appariement singuliers, voire burlesques.

3. *La porosité des deux mondes.*

Symboliquement, plusieurs espaces semblent constituer des lieux de transition entre un monde et un autre. A deux moments, dans le film, le passage d'un pont établit un lien entre un espace et un autre : il en est ainsi lorsque Tram raccompagne l'assassin chez lui. L'espace de la banlieue moderne (le parvis bichromatique) est relié à la banlieue pavillonnaire par un plan en travelling latéral qui conserve toujours dans le cadre un pont ferroviaire, comme si ce croisement de lignes établissait la transition entre les deux espaces : si le montage *cut* souligne l'opposition forte entre les deux espaces, le mouvement de caméra assure, pour sa part, une porosité entre les deux univers.

De même, si le décor intérieur de l'appartement semblait, à première vue, marqué par les signes extérieurs de la modernité, cependant d'autres éléments renvoient bien davantage à un goût pour les vieilleries et objets d'antiquaire : il en est ainsi de la tapisserie représentant, dans la chambre, la fable du corbeau et du renard, de l'armoire rustique, etc. Blier, dans de nombreux plans, associe plus qu'il n'oppose les objets anciens et modernes, un intérieur rempli de bibelots anciens et un décor plus moderne (37 :35).

On le voit, il est par trop schématique et erroné de considérer *Buffet Froid* comme un film critique à l'égard de la vie moderne⁷. Bien au contraire, on pourrait se demander, au regard même des procédés d'écriture, si le film de Blier n'est pas d'un parti pris plus moderne qu'il ne semble.

II. Un film moderne ?

1. *Les ruptures narratives*

Loin d'obéir aux formes narratives traditionnelles, le film de Blier se livre à une déconstruction systématique de toute cohérence narrative. La construction du film repose, en effet, sinon sur une absence de logique, du moins sur une progression plus associative que réellement motivée par une quelconque vraisemblance de l'intrigue. Ce refus manifeste de toute cohérence relève d'une certaine modernité, en ce qu'elle a pu être revendiquée dans toutes les formes de fiction aussi bien littéraires que cinématographiques comme source de déstabilisation du lecteur ou du spectateur. On pourrait ainsi étudier dans *Buffet Froid* le personnage du témoin (Jean Rougerie) : sa présence lors du meurtre du quidam semble certes valider l'hypothèse de Tram comme tueur. Pour autant, rien ne vient créditer particulièrement, aux yeux du spectateur, l'hypothèse de cette présence en amont dans le récit. Plus encore, c'est l'objet même de sa demande qui relève de l'incohérence ou de l'absurde : le personnage vient, en effet, mettre en place sa propre mort et quand il s'agit d'informer sa veuve, celle-ci est déjà prête et les attend.

Le film progresse ainsi dans une forme de collage bout à bout de situations narratives, qui évoque les cadavres exquis surréalistes. Si l'ensemble forme une unité, il n'y a pas de cohérence apparente d'une scène à l'autre et le film de Blier met à mal les rapports de causalité du récit classique. Ainsi, la transition de l'espace urbain à la campagne semble motivée par la seule réplique de l'un des policiers (« vous devriez vous mettre un petit peu au vert ») : le raccord *cut* juxtapose des séquences hétérogènes (ellipse temporelle, changement de décor, travelling arrière sur fond rouge et noir puis travelling avant sur fond vert), reliées

7. Comme en réponse à cette lecture fréquente de *Buffet Froid*, *Merci la vie* présente une ode joyeuse à la vie, dans une cité à Marseille, sans doute tout aussi caricaturale par sa fausse naïveté.

uniquement par ce passage de l'expression figurée à son accomplissement concret, les trois personnages se retrouvant entourés par le vert de la nature.

Pour autant, Blier maintient une certaine logique tout au moins entre la situation initiale et le dénouement. Le mystère qui entoure le personnage interprété par Carole Bouquet trouve son explication dans son identité. Sa présence, comme celle précédemment du tueur à gages, renverrait à la construction d'un récit policier : le crime initial attendait sa vengeance qui se trouverait accomplie, à la fin, lors du face-à-face entre Tram et la jeune femme, sur la barque, comme si une logique secrète organisait la progression du film. Il n'empêche que certains plans du début du film contredisent cette hypothèse de façon explicite, quand Alphonse retrouve le quidam qui a déjà été poignardé, et interrogent les principes de la vraisemblance fictionnelle comme de ses personnages.

2. *Des personnages incertains*

Les personnages dans *Buffet Froid* font ainsi écho à l'évolution que ceux-ci ont pu connaître dans le roman ou le théâtre au XX^e siècle. Etre sans qualités et sans identité (le quidam, l'assassin, la veuve, etc.), ils ne répondent plus aux codes de la fiction réaliste. A l'instar d'Alphonse Tram (« Vous êtes Alphonse Tram ? » « Possible », répond-il à l'assassin), ils semblent détachés de toute forme de vraisemblance ou de cohérence, remettant ainsi en doute leur identité (« Mon nom ne vous dira rien » dit aussi le témoin quand il se présente).

A cette écriture répond aussi une direction d'acteurs qui vise précisément à arracher l'interprétation de toute expression naturaliste. Le jeu des acteurs repose davantage sur un principe d'extériorité que sur l'expression sensible de toute intériorité : les acteurs sont ainsi souvent filmés de loin, observés depuis l'extérieur de l'appartement à travers la fenêtre. Par ailleurs, aucun personnage ne semble correspondre à sa fonction qu'il s'agisse du mari endeuillé, du client qui engage un tueur pour le tuer, d'un inspecteur qui n'arrête personne ou d'un assassin éploré : les dialogues tendent ainsi à supprimer toute possibilité d'empathie et d'identification aux personnages (« Fais comme moi, oublie-la ! » lance, par exemple, Tram à l'assassin de sa femme, voire au spectateur) et renforcent le *nonsense* de ces personnages.

3. *Pastiche de genres anciens*

Enfin, *Buffet Froid* joue aussi sur des reprises ludiques de situations propres à certains genres cinématographiques, comme le film noir. Si modernité il y a, elle résiderait ainsi dans l'exigence d'un regard critique sur les codes et principes d'écriture qui régissent la fiction cinématographique.

On peut ainsi considérer que plusieurs séquences du film participent d'un pastiche du film noir et plus largement du *thriller*, soit que Blier en reprenne des motifs visuels évidents, comme le plan sur les pieds de l'assassin dans l'escalier, soit qu'il joue sur les figures narratives spécifiques à ce genre : les errances des personnages dans la nuit urbaine, la plongée dans un cauchemar ou le personnage de la femme fatale dont la veuve serait un pastiche évident.

Enfin, l'effet parodique tend à mettre à distance la tension dramatique et relève d'une forme qui rappelle autant le *cartoon* que les films de Lautner, comme *Les Tontons Flingueurs* (1963) où joue Bernard Blier. Cet effet « cartoonesque » se retrouve, par exemple, dans la séquence où le trio s'apprête à assassiner l'homme dans le parking : la progression de l'assassin, de Morvandiaux et d'Alphonse Tram joue sur un comique de geste en même temps que les effets de bruitage (le revolver, le couteau, les mains) viennent annihiler toute tension. Il en va de même, à la fin du film, lorsque Tram et Morvandiaux tirent sur le tueur à gages (Jean Benguigui) : le saut du tueur, les bruits du revolver, dont l'un est silencieux, les

dialogues entre les deux complices relèvent moins d'une scène de film noir que de sa parodie comique.

Par son refus de toute progression linéaire dans sa construction, par la mise à évidence des procédés mêmes de la fiction, le film de Blier semble faire écho à différents aspects du récit moderne. Mais la distance humoristique souligne aussi la part de jeu à l'égard de ces signes manifestes d'une prétendue modernité en art, souvent trop caricaturale pour être prise au sérieux. C'est toute la question que l'on peut se poser quant à la valeur même du film dont Serge Daney a souligné la profonde ambiguïté : « Dans le cas de *Buffet Froid*, autant la vision du monde, l'idéologie, est rance, autant on sent, presque toujours, un réel désir *de ne pas filmer n'importe comment*, de ne pas mettre la caméra n'importe où, de faire une image⁸. »

III. Associer l'ancien et le moderne : une esthétique de l'entre-deux

En effet, à l'instar des deux espaces, la ville et la campagne, ou des deux acteurs principaux, Blier et Depardieu, le film semble opérer comme un collage entre des formes et des esthétiques d'horizons différents. Faut-il, néanmoins, voir dans ce film et, plus largement, dans le cinéma de Blier le désir d'accomplir une synthèse parfaite entre un cinéma de tradition et l'affirmation d'une écriture résolument moderne ?

1. Espaces et personnages transitionnels

Il est ainsi intéressant de mettre en rapport la séquence d'ouverture et la séquence de clôture, au-delà de leurs simples points de convergence narrative. D'un côté, Tram et le quidam se retrouvent seuls dans le RER, espace emblématique de la ville nouvelle : les couleurs, les lignes, l'organisation plastique du cadre, tout concourt à mettre en valeur une esthétique proche de l'abstraction. Il est alors facile de lire cette séquence comme un regard critique sur la ville, devenue un espace froid et déshumanisé. Mais la séquence finale est loin de correspondre à un retour édénique à un monde enchanteur et heureux : les parois grises des gorges, la surface plane et verte de l'eau, le point rouge de la barque renforcent, là aussi, cette dénaturalisation du monde comme une présence froide et irrépressible de la mort. Le retour à un âge d'or, à ces temps anciens que symbolise la vieille traction avant sur le pont, relève ainsi du fantasme, voire d'une violence cauchemardesque tout aussi prégnante que dans l'univers moderne symbolisé par la tour vide et son parvis.

Blier ne tranche pas entre l'ancien et le moderne, ne prend parti ni pour l'un ni pour l'autre, sinon peut-être qu'il semble, par petites touches, élaborer une esthétique qui regarderait davantage du côté du réalisme des années 30 : le quartier résidentiel où demeure l'assassin, la villa des roses, le terrain vague où le corps de Josyane a été retrouvé sont autant de lieux qui évoquent le cinéma de Carné (celui du *Jour se lève* et son décor de banlieue dessiné par Alexandre Trauner) et une certaine tradition du cinéma français, sans pour autant qu'ils soient idéalisés.

De fait, entre monde ancien et monde moderne, le film de Blier ne cherche pas à établir un ancrage spatio-temporel précis et il faut peut-être considérer le film comme une fable allégorique. Si des lieux sont nommés (la station RER « La Défense »), reconnaissables (le parvis de l'Hôtel de Ville à Créteil), indiqués (La Clairière, Sucy en Brie), aucun ne se conforme précisément au réel, n'en est l'exacte reproduction. De la même façon, il n'est aucun élément qui permette de situer avec certitude le cadre temporel du récit, à l'inverse, par exemple, d'un film comme *Le Chat* de Pierre Granier-Deferre (1971) qui revendique une esthétique presque documentariste quand il montre les mutations de Courbevoie. Blier élabore

8. Serge Daney, *Cahiers du cinéma*, n°308, fev. 1980, repris dans *La maison cinéma et le monde*, t. 1, P.O.L., 2001, p. 251.

une temporalité flottante, oscillant entre une époque qui, implicitement, correspondrait à la date du film (1979) et l'effacement de ces indices temporels qui participe de la dimension onirique du film.

2. De quel cinéma Blier est-il l'héritier ?

Le film de Blier n'assume-t-il pas la rencontre entre « une certaine tendance du cinéma français » que Truffaut avait violemment fustigée dans un article célèbre et certaines innovations apportées, précisément, par les cinéastes de la Nouvelle Vague ?

La parlure argotique des personnages n'est pas sans évoquer toute une tradition des grands dialoguistes du cinéma français, de Prévert (*Quai des Brumes, Le Jour se lève*) à Audiard (*Les Tontons Flingueurs, etc.*), en passant par Jeanson (*Hôtel du Nord, Pot-Bouille, etc.*). Cependant, le *nonsense* des dialogues détonne aussi au regard des grandes comédies populaires avec lesquelles renoue le cinéma français des années 70.

On peut aussi esquisser des parentés entre le film de Blier et, peut-être, la représentation des espaces de banlieue dans un film comme *Deux ou trois choses que je sais d'elle* de Jean-Luc Godard. Objectivement, le jeu sur les couleurs, la part d'abstraction picturale de nombreux plans du film et l'artifice des espaces intérieurs semblent faire écho d'un film à l'autre. Mais entre Godard et Blier, l'affirmation ludique et joyeuse de la modernité, d'une certaine radicalité esthétique a fondamentalement disparu : l'usage de la couleur n'est peut-être plus qu'un simple jeu formel. De la modernité, il ne resterait plus que des traces.

3. Ni moderne ni ancien

On peut alors s'interroger sur la vision réactionnaire que mettrait en avant Blier contre le monde moderne. Certes, l'assassin se lance dans une violente diatribe contre les tours et la ville moderne (« C'est l'béton qui nous rend marteau, les terrains vagues, cet univers déshumanisé qui nous entoure. ») . Pour autant, la mise en scène et le jeu de Carmet accentuent ici l'effet de théâtralisation : Carmet prononce avec force gestes sa tirade sous le halo de la lampe, regardé par Bertrand Blier et Depardieu avant que la caméra, dans un long travelling avant, ne prenne le relais de ce point de vue spectatoriel et crée un net effet de distanciation quant aux propos tenus.

Si Blier refuse ainsi de s'inscrire dans une veine nostalgique, il n'en reste pas moins, comme le souligne Pierre Beylot dans son analyse du film, qu'il « répond par la dérision et la distanciation, consacrant ainsi son éloignement par rapport à toutes les idéologies de transformation sociale qui ont marqué la décennie très politique des années 1970⁹ ». Au début des années 80, « la modernité apparaît de plus en plus épuisée, sinon ratée ; elle a échoué dans ce qui était devenu sa visée principale : améliorer le monde et le cours des choses » souligne, ainsi, Jacques Aumont¹⁰. Le film de Blier dresse peut-être le constat de ce désenchantement, comme solde de tout compte d'une Nouvelle Vague trop encombrante.

L'opposition entre monde ancien et monde moderne apparaît donc comme trop visible pour être réellement fondée dans *Buffet Froid*. Bien plus, le film de Blier est travaillé par un ensemble de procédés d'écriture qui caractérisent les formes de la modernité. Mais une distance comique, l'affirmation d'un certain classicisme dans les mouvements de caméra, tout comme une vision du monde peut-être surannée sème le trouble quant à l'idée d'un film résolument moderne. En fin de compte, Blier revendique son appartenance à un cinéma populaire et de tradition, tout en trouvant dans la modernité cinématographique (celle de

9. Pierre Beylot, *Buffet Froid*, Ed. Atlande, 2017, p. 137.

10. Jacques Aumont, *Moderne ?*, Cahiers du Cinéma, 2007, p. 80

Godard, celle de Buñuel) ou littéraire (le théâtre de l'absurde) les formes d'une possible légitimité esthétique et critique.

Nous espérons, à travers cette proposition de leçon, avoir aidé les futurs candidats à comprendre les attentes du jury. Une étude fine et précise des termes du sujet permet, dans le déroulement même de l'exposé, de jouer sur la pluralité des significations et de proposer différentes hypothèses de lecture. Les exemples choisis (photogrammes ou courts extraits) ne sont plus, de ce fait, de simples illustrations mais bien les preuves qui permettent de valider les interprétations proposées. L'étude minutieuse de ces exemples doit, en outre, convoquer la diversité des entrées possibles (les acteurs, les plans, les couleurs, les mouvements de caméra, le montage...) pour mener à bien une analyse qui, sans être exhaustive, saura rendre compte des différents aspects d'un film. Par sa forme, l'œuvre filmique fait sens, instaure sa dimension fictionnelle et détermine sa puissance figurale : en comprendre les enjeux, les expliquer et les transmettre constituent les principes essentiels d'une leçon réussie.

Liste des sujets tirés sur *Buffet Froid*

(NB : la plupart des sujets étaient suivis de la formulation « ... dans Buffet Froid » que nous n'avons pas jugé bon de reprendre systématiquement pour cet inventaire.)

Le point de vue

La couleur

Lumière et couleurs

Gérard Depardieu

Le cadre

Film d'auteur, film d'acteurs ?

La question de l'intrigue

Alphonse Tram

La mise en scène de l'espace

L'ancien et le moderne

Le genre

Le face à face

Morts et après ?

De quoi rit-on ?

Dérision, déraison, désarroi

Architectures

Urbanisme et urbanité

Habiter

L'intérieur et l'extérieur

La truculence

Le trivial

Désir et mort

Descendre

La France de *Buffet Froid*

Les forces de l'ordre

Les femmes et la mort

Duos et trios

Les personnages féminins

Où vont-ils ?

« Des cauchemars épouvantables »

« C'est ce qu'on appelle la dynamique du meurtre »

Étude filmique : Tram seul (20 :04) à

« Permettez-moi de vous serrer la main. »

**Explication d'un texte postérieur à 1500 d'un auteur de langue française, accompagnée
d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et suivie d'un entretien**

**Épreuve d'explication de texte
Rapport présenté par Nathalie Cros¹**

1) Quelques données générales et rappels pratiques

Un rapport, comme Janus *bifrons* qui préside aux seuils et aux passages, s'oriente doublement vers le passé et l'avenir : en établissant le bilan de la session écoulée, il revient sur des erreurs, des défauts, sur des qualités et des réussites, afin de permettre de tirer, de la manière la plus constructive possible, des enseignements pour la prochaine session, ou même plus généralement pour la fréquentation des textes qui constitue le quotidien de professeurs de lettres. Dans le cas du concours interne de l'agrégation, la reconduction de l'une des œuvres du programme fait des remarques qui la concernent un point d'appui particulièrement efficace pour la préparation : certaines erreurs récurrentes, certaines difficultés spécifiques peuvent être ainsi anticipées, même dans le cas où le concours est présenté pour la première fois. Le rapport de la session 2017 était ainsi d'une aide précieuse pour le livre III des *Essais* de Montaigne, qui était à nouveau proposé pour la présente session. On invitera donc, de la même manière, les futurs candidats à éviter les écueils rencontrés dans la lecture de *L'Éducation sentimentale*, et à tirer profit de l'expérience ainsi mise à leur disposition.

L'épreuve d'explication de texte est associée à l'exposé de grammaire, qui porte sur le même extrait d'une des œuvres du programme. La répartition des sujets selon les auteurs est équilibrée – une cinquantaine sur chacune des œuvres – et les notes obtenues par les candidats ne révèlent pas de différences majeures : il n'y avait pas d'auteur *a priori* plus « dangereux » qu'un autre, à condition toutefois que toutes les œuvres aient été lues avec la même attention et travaillées avec la même exigence. Si la langue de Montaigne est moins familière aux candidats, l'innutrition biblique des tragédies sacrées de Racine, les multiples références aux auteurs antiques dans la poésie de Chénier, l'importance des enjeux historiques dans *L'Éducation sentimentale* ou l'originalité de la démarche de Bouvier constituaient autant de difficultés possibles ou de défis fructueux à la préparation. Quel que soit l'auteur, et quel que soit l'extrait proposé, canonique comme le songe d'Athalie ou plus inattendu, les candidats ont eu l'occasion de déployer les mêmes qualités et de faire la démonstration de leur maîtrise de l'exercice. Si le jury a eu l'occasion d'entendre et de valoriser d'excellentes explications, précises et riches d'une fréquentation soutenue des œuvres, certaines prestations ont révélé au contraire de grandes lacunes, notamment méthodologiques et culturelles, ce qui explique l'écart important entre les meilleures notes et les plus basses.

La longueur des textes proposés à l'explication est d'environ une trentaine de lignes, mais les extraits peuvent être plus longs, et aussi plus courts que la moyenne : plus courts, cela va de soi, quand l'interrogation porte sur un poème, comme, dans les *Poésies* de Chénier, « Pasiphaé » ou « La jeune Locrienne » ; plus longs, quand il s'agit d'un texte dramatique, et en particulier si, comme dans *Esther*, le passage présente des parties lyriques avec des répétitions.

¹ Avec la collaboration des autres membres du jury, et mes remerciements tout particuliers à Sarah Nancy, Patrick Longuet, Alexandre Duquaire, Laure Helms et Sophie Labatut pour leur aide précieuse.

Le temps de préparation imparti à l'explication de texte et à la question de grammaire est de trois heures. Il convient de l'utiliser de façon équilibrée, sans négliger l'une ou l'autre partie de l'épreuve. Le travail de langue peut en outre permettre, par l'attention au texte qu'il requiert, de préciser tel ou tel point de compréhension littérale ou de remarquer des motifs récurrents (emploi des pronoms, des temps verbaux), qui pourront donner lieu à des commentaires d'ordre stylistique. Ainsi les exercices sont-ils à la fois distincts et complémentaires. Au cours de cette préparation, on ne saurait trop recommander aux candidats de recourir aux dictionnaires et usuels mis à leur disposition. Une vérification lexicale peut s'imposer, par exemple sur le terme « crocheteur » : elle permet d'apprécier la fonction pédagogique de l'équitation soulignée par Montaigne dans le chapitre VII du livre III des *Essais*, et l'effet de chute, si l'on peut oser le jeu de mot, produit par le terme à la fin de la période (« [...] un cheval qui n'est ni flatteur ni courtisan, verse le fils du Roi à terre, comme il ferait le fils d'un crocheteur »). Le travail de préparation permet en principe de bien connaître, et donc d'être capable d'utiliser, les éditions au programme : les notes, index, tables des matières, sont autant d'outils au service du candidat, qui doit savoir s'y reporter, et en faire un usage intelligent et non une répétition servile. Ainsi, une utilisation pertinente et efficace des notes de l'édition des *Poésies* de Chénier a permis à une candidate d'affiner son projet de lecture en inscrivant « La jeune Locrienne » dans la tradition des chansons grivoises appelées elles aussi locriennes.

La durée de l'épreuve est quant à elle de quarante minutes, qui ne font pas l'objet d'une répartition imposée entre l'explication de texte et l'exposé de grammaire. L'usage est toutefois de tendre à un partage du temps en trente et dix minutes, qui permet de mener une explication de texte suffisamment approfondie assortie d'un exposé grammatical à la fois précis et efficace. Libre à chacun de commencer par l'un ou par l'autre : la majorité des candidats commence par l'explication de texte, mais certains ont fait le choix de présenter d'abord l'exposé de grammaire, quand celui-ci leur semblait offrir une première clé d'entrée dans le texte. Il incombe au candidat, dans tous les cas, de faire bon usage du temps qui lui est imparti, et de surveiller l'heure pour ajuster son propos – et non son débit – à la situation. Une explication très courte, de vingt minutes ou moins, comporte probablement des lacunes et des omissions, tandis qu'un exposé trop long sera souvent le signe d'un défaut de méthode : introduction interminable, développements excessifs de remarques sans grand intérêt, ou encore accumulation de références sans rapport direct avec le texte proposé. L'équilibre de l'analyse est également important : le jury a souvent remarqué que les dernières lignes ou vers des extraits proposés faisaient l'objet d'un examen trop superficiel.

2) L'esprit de l'exercice et ses enjeux

L'explication de texte a l'exigence de l'exercice scolaire et l'ambition de l'exégèse. On pourra se reporter, pour des approches théoriques variées et développées, aux rapports des années précédentes, et par exemple à la synthèse proposée pour la session 2014. L'étymologie désormais bien connue du mot « explication » (du latin *explicare* : déployer une étoffe ou des ailes, dérouler un rouleau de papyrus ou de parchemin), et celle du mot « texte », qui convoque elle aussi l'idée de l'étoffe, associent le geste herméneutique au geste créateur. Toutes deux reprennent l'image fondatrice de la toile de Pénélope, qui représente aussi dans l'*Odyssée* la trame du récit, l'entrelacement des motifs et l'habileté artiste du poète. On sait que les poètes grecs après Homère utilisaient volontiers la métaphore du tissage à propos de leur activité créatrice, établissant une correspondance entre l'instrument à cordes et le métier à tisser. Dans les œuvres au programme, on trouvait d'heureux échos à ces représentations, soit dans les « naturels plis » d'un Montaigne offrant au diligent lecteur des « essais en chair et en

os », soit dans le geste du « grand vieillard » de « l'Aveugle », déployant « le tissu des saintes mélodies ».

Ajoutons à la métaphore évocatrice quelques précisions d'ordre technique : il est important de partir des faits de langage, d'énonciation, de composition et de style pour atteindre et faire voir le sens du texte, sa spécificité, par la mobilisation des outils adaptés. En outre, l'inscription de l'extrait dans l'œuvre, l'établissement de liens intertextuels et d'éclairages contextuels contribuent largement à conférer à l'explication sa pertinence et sa profondeur. On ne saurait assez dire que le travail effectué pendant l'année se voit, lors de cette évaluation finale, et qu'il est récompensé.

Quel peut être le sens de cet acte de lecture littéraire pour des candidats qui sont aussi des professeurs en exercice ? C'est d'un côté faire ce que l'on sait le mieux faire, et souvent ce pour quoi on est devenu professeur : lire des textes, les expliquer, transmettre à la fois la richesse de leur sens et le goût de le chercher soi-même. Mais c'est aussi courir le plus grand risque, s'exposer dans le rapport le plus personnel que l'on ait à la littérature, le mettre à l'épreuve. De là vient peut-être la tentation de se protéger par le bouclier des lectures critiques, des grilles d'interprétation préétablies ou des fiches de cours. Les quelques conseils méthodologiques qui suivent, illustrés d'exemples de bonnes et de moins bonnes prestations, ont pour but d'encourager les candidats au concours interne de l'agrégation à ne pas craindre de déployer à leur tour le texte qui leur est proposé, à faire confiance à leurs qualités de lecteurs informés, tout en gardant à l'esprit qu'une explication même excellente ne peut épuiser toutes les significations.

3) Conseils et remarques au fil de l'explication

La méthodologie est en général bien connue des candidats, qui présentent leur explication en suivant les étapes attendues.

L'introduction.

L'introduction en quatre points (situation du texte, lecture à voix haute, composition du passage, projet de lecture) requiert une attention particulière, car elle conditionne l'ensemble de l'explication.

La situation du texte, précise et efficace, témoigne dès le départ de la familiarité avec l'œuvre, mais elle ne doit pas pour autant se perdre dans de longs développements qui tiennent peu ou prou de la récitation. Ainsi, à propos d'un extrait du chapitre IX du livre III des *Essais*, une introduction fleuve sur l'ensemble du chapitre, et sur la vanité, ne précise à aucun moment la place du passage dans le propos de Montaigne. L'extrait, qui commençait par « Outre ces raisons, le voyager me semble un exercice profitable », est envisagé comme un morceau autonome sans lien avec ce qui précède et ce qui suit. Il était bien plus pertinent, et plus efficace, d'inscrire le passage dans la logique démonstrative de Montaigne en faveur du voyage : un peu plus haut, il donnait les raisons auxquelles s'ajoutait celle qui faisait l'objet du développement proposé. Dans la troisième partie de *L'Éducation sentimentale*, au chapitre 4, la mort de Dambreuse était à inscrire dans l'économie du roman, tout comme le séjour à Fontainebleau de Frédéric et Rosanette, peu avant les journées sanglantes de juin 48, dans le premier chapitre de cette même partie. Dans le cas des *Poésies* de Chénier, on a pu proposer des extraits de poèmes relativement longs : il était important, dans ce cas, de s'interroger sur le sens du découpage effectué, qui n'est pas arbitraire et peut rompre parfois avec l'attendu : les vers 21 à 54 de « La liberté » mettaient en évidence certains aspects de la servitude, et donc du poème. Caractériser précisément le texte permet enfin de ne pas passer à côté de ses enjeux spécifiques : ainsi de la tirade de Mathan dans *Athalie* III, 3, dont l'intérêt dramaturgique ne devait pas être recouvert par un discours sur la visée édicatrice.

La lecture à voix haute n'est pas une formalité. Elle est révélatrice à la fois de l'appropriation du texte par le candidat et de la capacité de celui-ci à s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve ; c'est pourquoi il convient d'abord de ne pas l'oublier, et ensuite de la soigner, tout particulièrement dans le cas d'un texte versifié. Si une lecture atone et plate produit un effet dommageable, l'outrance est à bannir également, surtout quand le ton n'est pas juste et traduit une erreur manifeste dans la compréhension du texte : des lectures exagérément solennelles ou particulièrement ironiques, voire burlesques, d'extraits de *L'Éducation sentimentale* ont ainsi donné au jury l'impression étrange d'entendre un autre texte que celui qui était proposé.

Avec la mise en évidence du plan du texte, c'est-à-dire de ses mouvements, de ses *plis* les plus marqués, l'explication commence véritablement. Ce n'est pas un préalable, et surtout cette mise au jour de la composition engage la compréhension et l'interprétation. Par exemple, un extrait de « la route d'Anatolie », dans *L'Usage du monde* (p. 90), présentait deux mouvements assez évidents : à deux reprises, les voyageurs étaient trompés dans leur perception – visuelle, puis sonore – et prenaient successivement les yeux d'un hibou pour des lanternes de voiture, et le bruit de l'entrechoquement des carapaces de milliers de tortues en plein accouplement pour une alerte mécanique. Le repérage de ces mouvements, et du sens qu'ils produisent, aurait permis d'aboutir à un projet de lecture plus pertinent et moins superficiel que celui qui a été proposé, et de ne pas manquer l'effet de l'humour et de la dérision sur les voyageurs. Dans le troisième chapitre de la troisième partie de *L'Éducation sentimentale*, la composition de l'extrait invitait à s'interroger sur le sens du double portrait de Rosanette et de Mme Dambreuse. Dans un extrait de la tirade de Mathan, (*Athalie*, III, 3, vers 923-962), l'articulation importante du passage, au vers 955, permettait de mettre en évidence la permanence insistante de la crainte de Dieu dans l'esprit du prêtre apostat, et de souligner ainsi un élément important dans la construction du personnage propre à éclairer ses actions. Enfin, l'étude de la composition d'un poème ne saurait faire l'économie d'une présentation de l'organisation métrique et strophique, surtout si, comme dans « Le Jeu de paume », l'hétérométrie présente des particularités intéressantes, qui pourront donner lieu ensuite à des commentaires plus développés.

Le projet de lecture propose une hypothèse, que l'explication va démontrer, et dont la vérification sera formulée dans la conclusion. Il doit être présenté nettement et énoncé naturellement : il n'est pas nécessaire de le dicter au jury, qui n'est pas plus que le candidat dans une situation de cours. Il importe que ce projet de lecture soit authentique et étroitement attaché à l'extrait proposé. C'est sans doute une évidence, mais un certain nombre de candidats ont plaqué des problématiques sur un texte dont ils ont manqué les enjeux. Ainsi d'un extrait de la première scène d'*Athalie*, qui laisse totalement de côté la question de l'exposition pour envisager la manière dont Racine « participe à l'édification religieuse par la liturgie ». De même, la notion d'« imitation inventrice » a fait des ravages quand les candidats l'ont placée comme un écran devant les *Poésies* de Chénier, au lieu de partir du texte. La connaissance de l'article d'Yves Citton pouvait nourrir une lecture pertinente mais non pas s'y substituer². En ce qui concerne *L'Usage du monde*, les candidats ont eu du mal à se détacher d'une orthodoxie hagiographique, compréhensible, mais qui fait une nette différence entre une proposition simplement acceptable et celle qui se détache et mérite d'être valorisée.

² Yves Citton, « Imitation inventrice et harpe éolienne chez André Chénier : une théorisation de la productivité par l'Ailleurs », in Denis Bonnecase et François Genton (éd.), *Ferments d'Ailleurs. Transferts culturels entre Lumières et romantismes*, Grenoble, ELLUG, 2010, p. 35-77.

L'étude linéaire

Suivant le plan annoncé, qui épouse les mouvements du texte, l'étude linéaire vise à démontrer la pertinence du projet de lecture proposé et à montrer les enjeux du texte dans toutes leurs nuances, des plus évidentes aux plus subtiles. La progression de l'explication permet, et demande parfois, une certaine souplesse : quand certains procédés saillants reviennent régulièrement au fil de l'extrait, il ne faut pas hésiter à anticiper un peu les lignes ou vers suivants pour regrouper des remarques et éviter les répétitions laborieuses : on pourra ainsi évoquer globalement tel fait de langue ou de style (changement de temps, emploi des pronoms, anaphores, réseau métaphorique) au moment de la première occurrence, en développer l'analyse, puis mentionner plus brièvement les suivantes, qui permettront de confirmer et d'affiner le commentaire, tout en assurant sa cohérence. Les points abordés ci-dessous ne renvoient pas à un ordre chronologique, ils tentent de présenter, en les juxtaposant, des connaissances et des compétences qui s'associent étroitement, s'influencent mutuellement pour former l'unité complexe et riche d'une lecture experte. Les collègues qui souhaitent se préparer au concours pour la prochaine session pourront, nous l'espérons, s'appuyer sur l'un ou l'autre des éléments présentés.

En premier lieu, rappelons-le même si c'est évident, il convient d'apporter une attention très scrupuleuse à la lettre du texte, afin d'éviter les contresens. Une lecture trop rapide des pages 39 à 41 de *L'Usage du monde* a pu mener à une confusion entre les souvenirs de Bouvier et les paroles des chansons tziganes. Si l'anecdote qui ouvre le chapitre « De la diversion » du livre III des *Essais* a bien été identifiée, le récit a été compris comme celui d'une tentative de consolation « traditionnelle », alors que précisément Montaigne a eu recours à une tout autre stratégie, la diversion justement. Ponctuellement, il est aussi nécessaire de commenter le lexique avec précision (et pour cela on aura eu recours éventuellement, lors de la préparation, aux usuels à disposition), dans le cas où le sens étymologique d'un terme fait l'objet d'une réactivation, ou pour éviter la confusion entre « lorette » et « grisette » qui, ne désignent pas, chez Flaubert et quelques autres, le même genre de femmes. La même attention est requise en ce qui concerne l'énonciation : le discours indirect libre, au moment de la rencontre entre Frédéric et Arnoux, devait être distingué de la narration et commenté.

La démarche de l'explication implique en outre de mettre en relation les remarques formelles et les effets de sens. On attend, sur la forme, des analyses précises, sans jargon ni technicité excessive, mais avec un souci d'exactitude qui engage la finesse de l'interprétation. L'hypotypose ne saurait être identifiée à toute forme de description. Désigner une période, dans un passage des *Essais*, sans en étudier le rythme, la composition, les effets de cadence, n'offre pas un grand intérêt. La forme est au service d'une signification, et il faut montrer comment elle participe à la construction du sens ou reflète ce sens. Si des études critiques peuvent aider à lire plus justement les textes, il convient de se les approprier avec intelligence pour éviter des analyses artificielles. Qualifier d'art poétique l'« épilogue » de Chénier n'est ainsi pas pertinent. Contrairement aux arts poétiques d'Horace et de Boileau, ce texte n'est ni adressé ni prescriptif : il est évaluatif, le poète se livrant à un bilan touchant de travaux dont il souligne l'audace (« Ma Muse pastorale aux regards des Français / Osait ne point rougir d'habiter les forêts », vers 1 et 2 ; « Elle osait composer sa flûte bocagère », vers 28) autant que l'ambition (« Elle eût voulu montrer aux belles de nos villes », vers 3 ; « Et voulait, sous ses doigts exhalant de doux sons », vers 29) ; et il est aussi laudateur, Chénier célébrant les poètes dont il a suivi les pas. S'agissant de Flaubert, la recherche systématique ou gratuite du « roman sur le rien » ou du « personnage passif », a montré les dégâts que causent les préjugés critiques, quand ils font écran au texte.

Le jury a constaté que les explications de textes poétiques ont mobilisé trop peu de remarques sur la métrique et la prosodie. Un certain nombre de connaissances de base sont absolument indispensables : prononciation du « e » muet, accents, césures, coupes et rapport entre la phrase et le vers. Une remarque sur la césure « parfaite » d'un alexandrin à l'hémistiche révélait de grandes lacunes en la matière. Une intuition sur la « fluidité » des premiers vers de « la jeune Tarentine » pouvait être précisée par une observation du contre-rejet de l'adverbe « lentement » au vers 5, du ralentissement du rythme entre les vers 5 et 6, insistant sur l'irréalité de ce voyage qui ne devait pas aboutir. Dans *Esther* et *Athalie*, les effets de stichomythie, la distribution d'un même vers sur plusieurs répliques, et bien sûr toutes les parties lyriques demandaient plus qu'un simple survol. Il convient aussi de diversifier l'attention portée aux sonorités, et de ne pas se limiter aux sifflantes qui, d'ailleurs, ne font pas systématiquement surgir le serpent de la *Genèse*, même dans une tragédie biblique. Ainsi, dans le récit d'Esther à Élise, dans la première scène d'*Esther*, les sonorités nasales du vers 71 contribuent à recréer la tension d'un instant suspendu qui doit décider du sort d'Esther face à Assuérus : « Il m'observa longtemps dans un sombre silence. »

La précision ne doit pas pour autant mener au pointillisme, le texte reste un « tissage » dans lequel des effets d'entrelacement, d'écho ou de progression peuvent faire sens. Dans un extrait de « La jeune captive », une attention à la succession des vers 31 (« Je ne suis qu'au printemps, je veux voir la moisson »), 33 (« Je veux achever mon année »), 36 (« Je veux achever ma journée ») et 42 (« Je ne veux point mourir encore ») permettait de montrer l'amenuisement de l'espoir. C'est la capacité à varier les focales, et à envisager tantôt le mot, tantôt la phrase ou la strophe, à établir un va et vient entre le tout et la partie, à observer l'écho ou le retentissement de tel procédé sur son environnement immédiat ou moins proche qui permet de ne pas réduire l'explication à une suite discontinue de remarques, mais d'en faire un véritable propos. Associée à une intuition aiguisée par la fréquentation de l'œuvre dont il est extrait, et de bien d'autres, elle permettait à la fois de percevoir et de commenter l'ironie que le narrateur exerce sur un Frédéric charmé par le chant de Madame Arnoux dans le chapitre 4 de la première partie de *L'Éducation sentimentale*. Inversement, la discontinuité des remarques, aggravée par quelques stupéfiantes erreurs de compréhension littérale, a pu faire passer, aux yeux d'une candidate, « Pasiphaé » pour « une idylle bovine », à la tonalité « comique ». Ainsi, le relevé purement linguistique et stylistique, nécessaire, perd tout son sens lorsqu'il est myope et arbitraire : il faut donc chercher, au-delà, la sensibilité pour faire résonner le sens et les effets.

Le dialogue avec le reste de l'œuvre ne doit pas être oublié : il conduit à s'interroger sur les effets du texte en tenant bien compte du déroulement de l'intrigue, de tout ce que les personnages et/ou les spectateurs ne savent pas. Une bonne explication d'un extrait « des cochés », dans lequel Montaigne déplore les conditions de la conquête du Nouveau Monde, a ainsi été judicieusement mise en perspective avec le propos du chapitre, de l'ensemble du livre III et même de la totalité des *Essais*, au moyen d'un rapprochement qui n'avait rien d'artificiel avec le chapitre « Des cannibales » du livre I. Sans jamais s'égarer, la candidate a su associer de judicieuses analyses de détail à une hauteur de vue très appréciable.

D'une manière générale, la culture historique, littéraire et artistique permet une lecture plus profonde et plus juste des textes, en les inscrivant dans un contexte, et en les faisant dialoguer avec d'autres œuvres, dont elles s'inspirent ou qui s'inspirent de la même source. Il faut aborder avec un grand souci de rigueur les questions esthétiques, pour éviter de tomber dans les clichés, par exemple sur le romantisme et le naturalisme à propos de Flaubert. Dans le deuxième chapitre de la deuxième partie de *L'Éducation sentimentale*, le commentaire de la visite de Frédéric à Madame Arnoux devait expliciter les références au drame bourgeois et à l'iconographie traditionnelle. Dans un autre extrait du même chapitre, l'insuffisance de la

réflexion sur les conceptions esthétiques de Flaubert a empêché la candidate de dépasser le stade d'une explication simplement honnête. La plupart des textes extraits de *L'Usage du monde* recélaient une richesse culturelle, livresque, de références qui ont été trop rarement vues et exploitées, sans doute parce que la rhétorique du texte était efficace.... Pourtant le livre a été en très grande partie écrit à partir d'une aventure mentale et intertextuelle importante. Un certain nombre de mises au point culturelles sont donc à intégrer au travail de préparation des candidats à l'agrégation. L'existence d'un programme permet de cibler les lectures propres à enrichir l'étude des œuvres, pour commencer.

La culture biblique et religieuse ne constitue pas une atteinte à la laïcité, et elle se révélait souvent indispensable dans l'appréhension des textes. Il ne s'agit pas de se présenter à l'agrégation de lettres avec une connaissance experte de la Bible (ni de la mythologie gréco-latine dans ses moindres détails), mais muni de la culture solide qui permet aux professeurs d'expliquer en classe les textes fondateurs et bien d'autres œuvres de notre littérature. C'était évident pour *Esther* et *Athalie* : la double entente des répliques de Joad, dans la scène de confrontation avec Athalie (II, 7) repose en grande partie sur l'intertexte biblique et en particulier sur la reprise des psaumes. Les notes de l'édition pouvaient être d'un grand secours, à condition de s'y référer, et pourvu que le candidat ne les découvre pas au moment de la préparation. Que Nicolas Bouvier ait écrit au XX^e siècle n'excluait pas des références religieuses, peu sélectives mais éclairantes. Une candidate a su s'en emparer pour commenter avec finesse un extrait de *L'Usage du monde* dans lequel Issa (Jésus) est, avec humour, fortement déprécié au profit de Mahomet.

La littérature et la mythologie antiques n'étaient pas moins importantes, y compris pour des spécialistes de lettres modernes : la familiarité de Montaigne avec les auteurs grecs et latins, la veine antique des *Poésies* de Chénier, impliquaient évidemment que l'on connaisse les grands auteurs de l'antiquité, Virgile, Homère, Ovide. Dans une même page de *L'Usage du monde*, une « phalange de Parques » succède à une référence shakespearienne, signifiant ainsi de la manière la plus évidente la continuité que la littérature établit entre des époques que l'on peut être tenté de cloisonner un peu hâtivement. Les éclairages que cette culture peut apporter à la lecture d'un texte ne se limitent donc pas aux œuvres « classiques », loin s'en faut.

Des repères historiques un peu précis étaient également attendus, à propos de *L'Education sentimentale* et des derniers développements de l'œuvre de Chénier, contemporains de la Révolution. Il était ainsi vraiment regrettable d'ignorer que le serment du Jeu de paume, placé au centre du poème homonyme, a préparé la transformation de la jeune Assemblée nationale en Assemblée constituante le 9 juillet 1789. Pour Montaigne, ce sont des repères historiques et biographiques, « les guerres de religion » ne constituant pas un ancrage suffisamment précis. L'expérience de Montaigne à la mairie de Bordeaux, en 1581 puis 1583, ses missions occasionnelles de conciliation entre Henri III et Henri de Navarre alors que les troubles s'aggravent pendant les années de rédaction du livre III, tout cela était de nature à éclairer précisément de nombreux passages. Enfin il fallait non seulement connaître, mais aussi tenir compte du contexte de rédaction et de représentation d'*Esther* et d'*Athalie*.

Rappelons cependant que dans l'explication, toute référence est au service du texte, qu'elle éclaire ou met en perspective. Il n'est donc pas conseillé de multiplier les références hors texte, plus ou moins pertinentes et parfois inexactes : le but de l'exercice est d'expliquer le texte, non de le prendre comme prétexte à des rapprochements fumeux ou injustifiés.

La conclusion

C'est dans ce dernier temps de l'explication que le projet de lecture voit sa validité affirmée et confirmée, au terme d'un parcours qui aura servi de démonstration : il est souhaitable de reprendre la problématique initiale dans une formulation que l'explication aura permis de préciser et d'affiner plutôt que de la répéter mot pour mot sous une forme simplement affirmative : on mettra ainsi en évidence la progression d'un propos et d'une pensée, appuyée sur le texte et nourrie d'analyses.

Un tel bilan de lecture formulé de manière synthétique et efficace, est l'occasion également d'établir des liens intertextuels, de procéder à une mise en perspective du texte qui constitue une ouverture sur l'entretien.

L'entretien

L'entretien n'est que la poursuite de l'épreuve, sous une autre forme. Il n'instaure donc pas de rupture, si le candidat a bien conçu son explication comme l'élément d'un dialogue avec le jury – dialogue qui a commencé, d'une manière il est vrai indirecte et impersonnelle, par le tirage du billet sur lequel est inscrit le sujet. Les questions posées prennent appui sur l'exposé qui vient d'être fait, et ont pour but, soit de rectifier d'éventuelles erreurs, soit d'approfondir la démarche d'interprétation engagée. Il n'y a donc pas de piège, mais il convient de garder toute sa vigilance pour tirer le meilleur profit de cette dernière étape. Trop de candidats ont abandonné la partie, sans chercher à prendre la direction qui leur était proposée, ou ont apporté des réponses confuses ou évasives, dans leur évidente hâte de voir leur épreuve prendre fin. Même si l'honnêteté intellectuelle peut imposer de reconnaître que l'on ignore tel ou tel élément, il est toujours appréciable de voir comment une intelligence active peut rattraper une erreur ou apporter une précision. Le jury a ainsi remarqué, et valorisé, la réactivité d'une candidate qui était passée trop vite sur la dernière partie d'un extrait de la scène 5 de l'acte II d'*Athalie*, mais qui a su reprendre et développer les points sur lesquels son attention a été attirée lors de l'entretien. Les candidats ont été parfois retenus par un excès de révérence à l'égard de l'auteur. Une candidate lors de l'entretien, interrogée sur la nuit passée à Bogoiévo (p. 39-41) avec les tziganes, n'a pas osé répondre à une question qui lui demande si le portrait des tziganes relève d'une grande originalité ou s'il relève du cliché : la question n'a donc pas pu servir de tremplin à d'autres explorations. Bouvier opère en effet une réécriture du cliché : si sa démarche est singulière, dans l'histoire des écrivains voyageurs, le cliché a sa place dans *L'Usage du monde*, ne serait-ce que pour le faire résonner autrement.

D'un autre côté, le jury s'est parfois étonné de voir des candidats, confondant obstination et combativité, confirmer des remarques erronées sur lesquelles le jury les invitait à revenir : le « char d'hyménée » de l'ode « À Charlotte Corday » identifié au char du triomphateur romain plutôt qu'à la charrette des condamnés, ou la dimension « comique » du récit de la mort du roi de Mexico dans le chapitre « Des cochons » des *Essais*.

Nombre de ceux qui ont accepté de suivre les pistes ouvertes au cours de l'entretien ont au contraire corrigé une impression défavorable ou sceptique. Ceux qui ont cru bon de citer « le récit initiatique » à propos de *L'Usage du monde* auraient mieux fait d'en avoir quelques exemples en tête, et de méditer le sage principe que fuir dans des généralités, c'est fuir à découvert.

En conclusion, on invitera les futurs candidats à aborder avec confiance et détermination l'étude des œuvres qui leur sont proposées dans le cadre du programme de l'agrégation de lettres modernes. La connaissance intime de l'œuvre est irremplaçable, et c'est d'elle que dépend la bonne utilisation des ouvrages critiques ou des cours. Les imperfections

constatées à l'occasion de telle ou telle prestation mettent en évidence des difficultés qu'un travail de préparation régulier et assidu, mais aussi exigeant et rigoureux peut contribuer à surmonter. Le jury s'est aussi réjoui d'entendre des explications de bonne tenue, il a valorisé des lectures sensibles témoignant d'une familiarité authentique avec le texte et d'une maîtrise assurée de ses enjeux, et ne s'est pas effrayé d'entendre un candidat oser émettre des doutes, s'interroger sur la confrontation entre tel effet de la vulgate et la réalité du texte. Une lecture vivifiante, qui joue le jeu et s'y prend, donne tout son sens à l'exercice de l'explication, quand un beau texte rencontre une lecture à sa hauteur.

**Explication d'un texte postérieur à 1500 d'un auteur de langue française, accompagnée
d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et suivie d'un entretien**

**Épreuve orale de grammaire
Rapport présenté par Mathilde Thorel¹**

L'interrogation de grammaire est incluse dans l'épreuve d'explication d'un texte extrait d'une œuvre au programme postérieure à 1500. L'exposé oral, complété par des questions à l'entretien, évalue conjointement :

- les connaissances grammaticales des candidat-e-s,
- leur aptitude à les mettre en œuvre dans l'élaboration, le classement et l'étude d'un corpus précis constitué à partir d'un texte littéraire,
- les compétences pédagogiques consistant à savoir décrire, expliquer et analyser le fonctionnement de la langue à partir de ce corpus dans une présentation orale.

De nombreuses prestations ont témoigné cette année d'un travail de préparation sérieux du point de vue théorique, mais butent à des degrés divers sur l'application de ces savoirs à l'étude d'un texte. Or, la démarche de l'étude grammaticale est à la fois descriptive et réflexive : elle vise à éclairer le fonctionnement de la langue et la construction du sens dans des énoncés particuliers ; ceux-ci servent en retour de support à une réflexion sur la description de la langue, ses catégories et ses enjeux.

Place de l'interrogation de grammaire dans l'épreuve : rappels

La question de grammaire fait l'objet d'une note autonome sur 20, qui joue un rôle non négligeable dans la note finale de l'épreuve. Une note satisfaisante en grammaire peut valoriser une explication, de même qu'une note basse peut être très pénalisante. Sur les trois heures de préparation il est raisonnable d'y consacrer 30 à 40 minutes. Quelques questions lui sont réservées pendant l'entretien.

• S'il revient aux candidat-e-s de ménager la répartition de la **durée** globale de leur exposé – 40 minutes au maximum –, la place accordée à leur exposé grammatical doit avoisiner les 10 minutes. C'est en fonction de cette durée que sont conçus les sujets et les corpus soumis à l'étude. La plupart des exposés réservent 8 à 10 minutes à la question de grammaire ; il en est très peu qui aillent au-delà, d'une ou deux minutes, généralement sans préjudice pour l'explication. En revanche, les exposés trop brefs sont fréquents. Les présentations expédiées en 2 ou 3 minutes, de manière désinvolte ou penaude, semblent avoir été assez rares cette année. Mais en deçà de 7 minutes, la brièveté de l'exposé est généralement l'indice d'un traitement incomplet et plus ou moins superficiel – définitions et problématisation insuffisamment explicitées, analyse imprécise ou insuffisante des occurrences, omission de cas. Or ce sont les défauts le plus souvent relevés par le jury.

¹ Avec la collaboration des autres membres du jury, et mes remerciements tout particuliers à Sarah Nancy, Patrick Longuet, Alexandre Duquaire, Laure Helms et Sophie Labatut pour leur aide précieuse.

- Les candidat-e-s sont également libres de choisir **l'ordre** de présentation entre explication de texte et exposé grammatical. S'il n'y a pas de critère *a priori* pour trancher, cet ordre doit toutefois être réfléchi : la question de grammaire ne doit ni sembler un appendice plus ou moins négligé de l'explication, ni ce dont on se débarrasse en début d'exposé. Quel que soit l'ordre choisi, il est donc conseillé de prévoir une phrase de transition pertinente entre ces deux parties de l'exposé.

Les candidat-e-s traitent très majoritairement la question de grammaire après l'explication. Dans ce cas, il faut veiller à bien gérer la durée de l'explication pour réserver le temps nécessaire à l'exposé grammatical. Il faut également prévoir une conclusion, d'autant que celle-ci achèvera la première partie de l'épreuve avant l'entretien : le jury est souvent surpris d'entendre un abrupt « voilà, j'ai fini », ou une voix hésitante se fondre dans le silence après la dernière occurrence mentionnée.

Il est également possible de commencer par l'exposé grammatical. Mais attention : « commencer par la grammaire » ne se fait pas de but en blanc. Cela ne signifie pas faire de la grammaire hors-sol : **quel que soit l'ordre choisi, l'exposé oral doit commencer par la lecture du texte**. Celle-ci sera précédée de quelques phrases de présentation, et suivie de l'annonce de l'ordre de traitement (explication puis grammaire, ou grammaire puis explication) ; dans le second cas, on enchaîne avec l'introduction de la grammaire. Il est donc hors de question de reporter la lecture du texte *après* l'exposé grammatical qui s'appuie sur lui, comme l'ont fait plusieurs candidat-e-s cette année.

Le tirage

Le jour de l'épreuve, le billet tiré comporte, après l'indication de l'explication de texte, l'énoncé de la question de grammaire, éventuellement assorti d'une délimitation du passage sur laquelle elle porte.

- **L'énoncé de la question** consiste en une notion grammaticale, appartenant à la terminologie que les candidat-e-s retrouveront dans les ouvrages de référence ; ils pourront aussi utilement se reporter à la *Terminologie grammaticale* de 1997 ainsi qu'aux terminologies associées aux programmes officiels en vigueur.

Lors de cette session 2018, près d'un tiers des sujets a porté sur une catégorie grammaticale (*l'adjectif, les adverbes, les pronoms personnels...*) ou un type de groupe (*les groupes prépositionnels*). Les questions fréquentes privilégient ensuite les fonctions syntaxiques (*les compléments du verbe, l'attribut, la fonction sujet...*) ; l'étude du verbe, qu'il s'agisse de l'emploi des modes (*l'infinitif, le participe passé...*), des temps (*les temps de l'indicatif*) ou de la syntaxe du verbe (*les constructions verbales*) ; enfin l'étude de la phrase, principalement les types et formes de phrase (*la négation*) et la phrase complexe (*les subordinées*). Plus marginalement, est sollicitée l'étude d'une forme (*le mot "de", le morphème "que"*) ou d'une notion propre à la grammaire de texte ou de discours (*les discours rapportés*). Pour mémoire, la question peut aussi prendre la forme de « remarques nécessaires » sur un segment.

- **La délimitation de la question de grammaire** : par défaut, l'étude porte sur l'ensemble du texte ; mais la question peut être restreinte à une partie du texte seulement. Cette année encore, certain-e-s candidat-e-s ont oublié de tenir compte de cette délimitation, se pénalisant eux-mêmes d'avance. L'étude des *déterminants*, des *groupes prépositionnels*, du mot *"de"* ou encore des *constructions verbales*, entre autres exemples, nécessite en effet très souvent d'être limitée à une partie du texte pour réduire le nombre d'occurrences à envisager. Omettre cette délimitation surcharge inutilement le temps de préparation et conduit à négliger le travail sur

la notion ; cela condamne en outre l'exposé à un relevé non exhaustif, en partie hors-sujet, et à un propos superficiel et allusif.

La préparation de l'exposé de grammaire

Le travail préparatoire implique un nécessaire va-et-vient entre les savoirs théoriques et la réflexion sur le corpus proposé à l'étude : le corpus est constitué selon les critères définitoires propres à la notion, qu'il permet à son tour de problématiser, en particulier par les cas frontières ou les cas particuliers relevés. La préparation doit aboutir à l'élaboration d'un exposé construit, muni d'une introduction rigoureuse, clairement organisé et nourri par des analyses précises destinées à rendre compte des différents cas représentés.

- **Mobiliser ses connaissances théoriques** : il faut rapidement noter les premiers éléments de définition de la notion. Afin de l'étayer, on prendra soin de :
 - **situer** la notion dans le système de la langue (est-ce une classe grammaticale ? une fonction syntaxique ? une notion sémantique ? relève-t-elle de l'analyse de la phrase ? du verbe ? du groupe nominal ? etc.),
 - **sélectionner** les notions connexes pertinentes et l'en **distinguer**,
 - **explicitier** ses propriétés définitoires et les caractériser des points de vue **morphologique, syntaxique, sémantique**.

Ces éléments fondent une première typologie et peuvent déjà permettre de **problématiser** la notion. Par exemple, une définition des *subordonnées* appuyée sur celle de la *subordination* peut conduire à poser la question des *marques de la subordination* (on considère généralement que le français possède deux catégories de mots subordonnants, les conjonctions de subordination et les pronoms relatifs ; à quelles conditions peut-on alors parler de *subordonnée* sans mot subordonnant ?), ce qui permet de s'interroger sur l'extension de la catégorie.

Il faut également être attentif à la formulation. Ainsi, l'énoncé *la syntaxe de l'adjectif qualificatif* restreint doublement l'amplitude d'un énoncé simple comme *l'adjectif* : il implique de distinguer *l'adjectif qualificatif* de l'adjectif relationnel ; il privilégie explicitement l'étude fonctionnelle de l'adjectif (à celle de la catégorie en tant que telle), dont les aspects morphologiques pourront être laissés de côté ; s'il cible les fonctions de l'adjectif qualificatif dans la phrase (syntaxe externe), il suppose en outre d'être particulièrement attentif à la place de l'adjectif épithète, ainsi qu'à la syntaxe interne du groupe adjectival : à la différence de l'adjectif relationnel, l'adjectif qualificatif peut être antéposé lorsqu'il est épithète, et peut être par ailleurs modifié en degré (par un adverbe antéposé) ou complété par un groupe prépositionnel (complément de l'adjectif). Autre exemple : une question sur *le groupe nominal étendu* est proche d'une question sur *les expansions du nom* ; toutefois, là où la seconde cible les constituants accessoires du groupe nominal (en fonction épithète et complément du nom) et implique un relevé identifiant ces constituants, la première vise globalement la syntaxe du groupe nominal et implique un relevé délimitant les groupes nominaux comportant des constituants accessoires, dont on identifiera non seulement la nature et la fonction, mais aussi le nombre et l'ordre dans le groupe.

Il faut donc se garder de transformer une question en une autre et s'attacher à cerner tant les contours de la notion soumise à l'étude que la perspective proposée : étudier *l'interrogation* inclut la prise en compte des subordonnées interrogatives indirectes, alors que *la phrase interrogative* ou *la modalité interrogative* restreignent l'étude à l'interrogation directe, le premier énoncé privilégiant l'approche en termes de *type de phrase*, le second le point de vue de la *modalité d'énonciation* ; quant à l'énoncé *les mots interrogatifs*, il appelle l'étude morphosyntaxique d'une catégorie transversale caractéristique de l'interrogation partielle, qu'elle soit directe ou indirecte.

• **Construire le corpus** : le relevé et le classement des cas à examiner constituent une étape fondamentale. Lors de la préparation, cela suppose plusieurs opérations concomitantes :

– **identifier, délimiter les occurrences** :

Certaines questions impliquent une identification rapide des *formes* pertinentes, à condition que l'on soit au point sur les connaissances élémentaires, et suffisamment attentif pour ne pas en oublier, repérer de possibles emplois non typiques ou cas d'homonymies. Ainsi du relevé des *infinitifs*, des *temps de l'indicatif*, du *morphème "que"* ou encore de *l'article* (à condition de relever aussi les cas où il est absent). L'omission d'occurrences dans ce cas et les erreurs d'identification sont très pénalisantes ; le jury est particulièrement sévère avec les confusions de catégories (ex. *le déterminant / pronom, que conjonction / pronom...*), les conjugaisons non maîtrisées (identification des temps composés, du passé antérieur, des tiroirs du subjonctif...), ou la confusion entre des fonctions élémentaires (construction du C.O.D. / de l'attribut du sujet).

D'autres questions impliquent en outre une délimitation soignée des occurrences, trop souvent négligée dans la présentation orale. Les *groupes prépositionnels*, les différentes *subordonnées* devront être intégralement cités à l'oral ; l'étude d'une fonction syntaxique exige dès le relevé un travail d'analyse qui consiste à délimiter rigoureusement les unités assumant la fonction étudiée – sujet, COD, attribut du sujet...

Très souvent, l'identification est inhérente à la problématisation de la notion. L'intégration ou l'exclusion de certains cas devra être justifiée : ainsi de *l'adverbe*, de l'étude de fonctions comme *les compléments verbaux* ou *les compléments circonstanciels*, etc.

– **trier, classer** :

Dès la phase du relevé s'effectue un premier tri qui sera affiné dans le classement définitif et l'organisation de l'exposé. D'une part, on regroupe les occurrences analogues en distinguant les différents types de configurations dont elles relèvent. Ce faisant on s'attache d'autre part à discriminer entre les cas « prototypiques », aisément identifiables et souvent attendus (par ex. les *subordonnées relatives adjectives* sans caractéristique particulière), et les cas plus délicats qui peuvent faire hésiter. Ce sont bien sûr les connaissances grammaticales et la maturité du sens linguistique qui permettent de préciser le statut à accorder à ce type de cas : il peut s'agir de configurations plus rares mais dûment répertoriées (par exemple le cas des *subordonnées relatives substantives indéfinies*), de configurations fréquentes mais dont l'analyse peut être discutée (par exemple le cas des *subordonnées relatives périphrastiques* ou des relatives dites *attributives*), ou encore de cas dont la singularité tient à l'histoire de la langue (ainsi de l'emploi de certains pronoms relatifs comme *relatifs de liaison* chez Montaigne), ou à un choix d'écriture, d'ordre stylistique (telle subordonnée relative adjectivale chez Bouvier).

Les cas délicats permettent d'étayer la problématisation de la notion. Ainsi dans une étude sur les *subordonnées*, la présence d'une construction prédicative de l'infinitif après un verbe de perception (« On voit les prunelles s'arrondir et les mâchoires tomber ») permet-elle de discuter les critères d'identification d'une subordonnée : l'analyse de cette construction soit comme subordonnée infinitive, soit comme construction à infinitif prédicat de l'objet, a des implications différentes sur la définition de la notion ; si les candidat-e-s n'ont pas nécessairement à prendre parti, le jury peut attendre d'eux qu'ils explicitent les problèmes soulevés par cette construction.

Seules des connaissances assurées permettent de douter à bon escient. Le jury entend trop souvent des candidat-e-s hésiter sans objet sur telle ou telle occurrence non problématique – l'ambivalence supposée par le candidat ne révèle alors que la fragilité de ses connaissances. Inversement il ne faut pas passer sous silence un cas dont le caractère problématique a été dûment identifié, d'autant qu'il a pu motiver la question posée.

L'exposé de grammaire à l'oral

• L'introduction : définir, problématiser

L'introduction explicite les enjeux de l'étude à partir d'une définition étayée de la notion proposée. Ses propriétés définitoires fondent une typologie ou offrent des critères de classement, qui déterminent l'organisation de l'exposé. Le plan de celui-ci, annoncé en fin d'introduction, sera adapté au corpus étudié, c'est-à-dire aux cas représentés.

La problématisation de l'étude grammaticale ne doit pas être « forcée ». Si elle est formulée, elle doit être d'ordre linguistique (et non littéraire ou stylistique) : elle s'ancre sur les éléments de la définition, et/ou peut s'appuyer sur une ou des occurrences relevées dans le texte – elle pourra ainsi être précisée au fil ou en fin d'exposé. Elle conduit le plus souvent à s'interroger sur la terminologie, sur les critères définitoires ou sur les limites de la catégorie étudiée.

L'introduction doit être solide mais limitée : elle n'est le lieu ni d'un cours théorique développé, ni d'un répertoire de tous les types de cas ou propriétés possibles. Les savoirs théoriques doivent nourrir aussi les développements et bien sûr le commentaire des occurrences.

• Le classement des occurrences et l'organisation de l'exposé

S'en tenir à la présentation d'un relevé linéaire ou aléatoire est exclu. Il est en outre inutile de lister les occurrences entre l'introduction et le développement du commentaire : il suffit de mentionner, avec l'annonce du plan, la répartition et/ou la représentativité globales du corpus.

La plupart des sujets impliquent de privilégier une perspective syntaxique ou morphosyntaxique ; celle-ci est alors secondairement articulée à des considérations d'ordre morphologique et/ou sémantique. On évitera donc un classement strictement morphologique ou sémantique pour une étude des *adverbes*, des *prépositions*, des *adjectifs* ou encore des *compléments circonstanciels*. On montrera ainsi, dans une étude fonctionnelle, comment les *adjectifs* contribuent à la caractérisation du nom (sémantique) de manière différenciée selon leur fonction syntaxique (épithète postposée ou antéposée, apposition, attribut du sujet ou de l'objet) et leur classe sémantique (qualificatif / relationnel, classifiant / non classifiant...). Il n'est en revanche ni éclairant ni pertinent, comme l'a proposé une candidate sur *les compléments circonstanciels*, d'adopter un plan uniquement sémantique distinguant les CC « de temps / de lieu / de manière / de cause » : il aurait fallu mettre en lien ces valeurs « circonstancielles » avec les catégories grammaticales aptes à assumer cette fonction et des propriétés syntaxiques – propres du reste à problématiser voire à discuter la notion.

Si certains sujets privilégient une perspective sémantique, celle-ci doit toujours s'appuyer sur des catégories linguistiques précises et s'enter sur un relevé de formes, de constructions ou d'énoncés impliqués dans des configurations rigoureusement identifiées. L'étude des *temps de l'indicatif*, avant un classement morphologique par tiroir, appelle ainsi une distinction des emplois du point de vue de l'énonciation (temps du discours / temps du récit) et s'attache à identifier les valeurs de chaque tiroir relevé et dûment identifié (valeurs temporelles, aspectuelles, voire modales). Celle des *pronoms personnels* montrera comment leur référence (déictique ou anaphorique, éventuellement par défaut voire nulle) est déterminée par leur forme, elle-même variant selon la fonction syntaxique, et par leur contexte d'emploi.

L'ordre de l'exposé n'est pas figé ni imposé *a priori*, il doit être réfléchi : d'un point de vue logique tout autant que pédagogique, il est souhaitable d'élaborer une progression, par exemple en allant du plus simple (cas « prototypiques » satisfaisant aux propriétés définitoires, emplois usuels) vers le plus complexe (cas problématiques, ou moins usuels).

• **Le développement : analyser et commenter les occurrences**

Un inventaire sec, réduit à un simple étiquetage ou à des titres de parties, ne saurait constituer une étude grammaticale. Pourtant nombreux-ses sont les candidat-e-s à sembler, voire avouer, ne pas savoir « quoi dire » sur une occurrence. Qu'est-ce donc, concrètement, que commenter et analyser une occurrence ?

1) Justifier le classement de l'occurrence. Il s'agit de montrer qu'elle correspond à la définition et satisfait aux propriétés de sa catégorie. Ainsi, dans un exposé portant sur *les subordonnées relatives*, la première partie est consacrée aux occurrences de *subordonnées relatives adjectives* : puisque ce sont par définition des subordonnées (a) introduites par un pronom relatif muni d'un antécédent, et (b) jouant le rôle d'un adjectif, on analysera pour chaque occurrence d'abord le pronom relatif qui l'introduit (sa fonction syntaxique dans la subordonnée, et son antécédent) ; puis on précisera la fonction syntaxique de la subordonnée et s'il y a lieu sa portée sémantique (déterminative ou explicative).

Pour un groupe d'occurrences analogues, cela peut se faire de manière synthétique. Soit la remarque est faite pour un ensemble d'occurrences (par exemple sur *les pronoms personnels*, au début de la partie consacrée aux *pronoms personnels nominaux*, on identifiera pour l'ensemble des formes de la première personne du singulier le référent qu'elles désignent s'il est constant) ; soit on procède à l'analyse détaillée d'une première occurrence pour y associer les suivantes sans répéter l'analyse (par exemple pour justifier l'identification de plusieurs groupes nominaux en fonction COD dans une étude sur *les compléments verbaux*, on montrera sur la première occurrence qu'elle est pronominalisable, non supprimable et non déplaçable, et que la transformation passive est possible).

2) Mobiliser les tests de manipulation : suppression, déplacement, substitution, transformation.

Les candidat-e-s doivent en effet être en mesure de manier ces tests de manipulation. Ces opérations élémentaires démontrent que la terminologie utilisée et les définitions sont comprises ; à défaut d'une terminologie bien maîtrisée, elles prouvent que l'on sait du moins identifier les spécificités de l'occurrence observée. Elles mettent ainsi en évidence les propriétés définitoires dans les occurrences ordinaires (voir l'exemple ci-dessus) ; elles permettent également de discuter les cas problématiques, en cernant plus précisément la nature de la difficulté, que celle-ci soit finalement résolue ou laissée en suspens. Ainsi, dans l'analyse de la construction infinitive évoquée plus haut (« On voit les prunelles s'arrondir »), l'analyse en subordonnée infinitive peut s'appuyer sur la transformation en subordonnée conjonctive (*on voit que les prunelles s'arrondissent*), mais la pronominalisation du groupe nominal seul (*on les voit s'arrondir*) et la substitution à l'infinitif d'une relative attribut de l'objet (*on voit les prunelles qui s'arrondissent*) plaident en faveur de l'analyse de l'infinitif comme prédicat de l'objet. De même, les tests de suppression et de mobilité appliqués à un adverbe ou à un groupe prépositionnel postverbal permettent de déterminer ou de discuter son incidence (au verbe ou à la phrase ?) et son statut (complément accessoire ou essentiel ?).

3) Observer les traits pertinents d'une occurrence sur les plans morphologique, syntaxique, et/ou sémantique.

Chaque occurrence présente des traits pouvant être décrits à différents niveaux d'analyse : il faut cependant sélectionner les traits pertinents pour la notion étudiée. Ainsi, dans une étude des *participes passés*, le classement pourra distinguer globalement les occurrences en emploi verbal de celles en emploi adjectival, et le commentaire identifiera pour chaque occurrence les propriétés syntaxiques qui caractérisent son emploi ; dans tous les cas il faudra signaler et

justifier les marques de l'accord du participe passé. Les candidat-e-s ont souvent des difficultés à discriminer les traits pertinents : ainsi, dans une étude de la *fonction sujet*, si les occurrences de groupes nominaux sujets sont correctement délimitées, il est inutile de détailler pour chacune la structure interne du groupe nominal ; en revanche, distinguer les groupes nominaux au singulier et au pluriel ou signaler les cas de groupes nominaux coordonnés permet de commenter l'accord du verbe avec le sujet, propriété définitoire de la notion étudiée. Ce faisant, certaines occurrences pourront appeler des considérations sémantiques (groupe nominal collectif, valeur de la coordination...).

Évidemment, le développement et l'approfondissement du commentaire s'adaptent au nombre d'occurrences relevées : un corpus important présente davantage d'occurrences analogues à commenter de manière synthétique ; inversement, une étude peut s'appuyer sur un petit nombre d'occurrences qu'il s'agira alors d'analyser séparément et de manière exhaustive.

• Conclure l'exposé de grammaire

Que la question de grammaire soit présentée avant ou après l'explication, sa conclusion doit éviter deux écueils : la fin abrupte, et la dilution confuse. Brève, elle porte l'accent sur la notion (dans le prolongement de sa problématisation) ou sur le corpus (représentativité, cas limites ou non représentés). Dans les deux cas, il est possible – mais nullement obligatoire : pas d'extrapolation forcée ou arbitraire ! – de ménager une ouverture stylistique, que ce soit en transition vers l'explication ou en écho à celle-ci. Certains sujets s'y prêtent davantage : s'il est aisé de faire le lien entre une étude de *l'adjectif* et un travail stylistique sur la caractérisation, une étude des *C.O.D.* ou de *la transitivité verbale* se prête moins aisément à ce type d'ouverture.

L'entretien

Même si le temps imparti à la question de grammaire dans l'entretien est forcément réduit, il s'avère souvent décisif dans l'évaluation : le jury valorise toujours la réactivité des candidat-e-s engagé-e-s dans l'échange, qui peuvent ainsi rectifier, préciser, compléter leur propos initial.

Les questions sont de deux types : théoriques, elles demandent de préciser une définition, d'explicitier ou rectifier l'emploi d'un terme ; plus souvent, elles reviennent sur les analyses proposées, pour les faire corriger ou compléter. Plutôt que de répéter ce qui a déjà été dit – et donc, sauf mention contraire, écouté par le jury –, il ne faut pas hésiter à prendre un instant de réflexion. On soulignera l'importance ici encore des tests de manipulation évoqués plus haut : si le jury demande souvent explicitement d'y recourir, il apprécie également que les candidat-e-s y recourent spontanément pour reconsidérer ou argumenter l'analyse d'une occurrence.

Ainsi, à la suite d'un exposé satisfaisant portant sur *les subordonnées relatives* – fondé sur une introduction correcte et plusieurs analyses précises, dont une très bonne analyse d'une relative périphrastique incluse dans une pseudo-clivée –, la candidate s'est montrée capable de rectifier une confusion notionnelle (sur la distinction entre relatives adjectives déterminatives et explicatives) ; de corriger ou préciser la fonction syntaxique du pronom relatif dans deux occurrences ; d'identifier l'occurrence de relative substantive indéfinie qu'elle avait omise (prestation globale évaluée à 15).

Bilan de la session 2018

La moyenne générale des notes attribuées en grammaire pour cette session est de 9,1 ; on observe un léger décrochage pour les études ayant porté sur un extrait de Montaigne, mais aussi sur Flaubert, dont l'œuvre est maintenue au programme l'an prochain.

L'attribution d'une note inférieure ou égale à 05/20 (près d'un quart des notes) indique que les connaissances élémentaires ne sont pas maîtrisées : erreurs d'identification ou confusions rédhibitoires ; indigence du vocabulaire métalinguistique ; incapacité à expliquer les notions grammaticales ou à les appliquer de manière pertinente à l'étude du texte. La fragilité des connaissances entraîne des corpus erronés : très lacunaires, ou en partie hors-sujet. La méconnaissance des attendus et des objectifs de l'exercice conduit aussi à des erreurs de perspective : quel que soit son intitulé, la question appelle un traitement *grammatical* et non stylistique, ou plus ou moins impressionniste.

Environ un tiers des prestations (notées entre 6 et 9) suggèrent que l'objectif de la question est compris, proposent un relevé à peu près cohérent et manifestent un effort d'organisation du propos, sans toutefois atteindre la moyenne. Cette évaluation correspond à trois défauts récurrents, que le présent rapport espère aider les futur-e-s candidat-e-s à surmonter :

- L'exposé est confus : les connaissances, peu assurées, entraînent des flottements dans la terminologie et les catégories linguistiques utilisées, un classement inadapté, des identifications et des analyses erronées ou peu rigoureuses.
- L'exposé est incomplet : pour les mêmes raisons, l'étude omet une dimension importante de la notion, en négligeant un niveau d'analyse (par ex. la valeur *pragmatique* de l'interrogation ou de la négation), en laissant de côté un type de cas (les pronoms autres que personnels dans une question sur *les pronoms compléments*) ou une distinction typologique attendue (par exemple la distinction entre négation *totale* et *partielle*), en oubliant plusieurs occurrences dans le relevé.
- L'exposé est superficiel : son caractère insuffisant procède du manque d'explicitation des notions, et surtout de l'absence de véritable analyse des occurrences. Le traitement se réduit alors trop souvent à un inventaire plus ou moins bien organisé, plus ou moins bien étiqueté.

Dès lors que ces défauts s'estompent et que les connaissances s'avèrent plus solides – sans erreur autre que ponctuelle, les catégories et la terminologie convoquées sont bien maniées, l'exposé manifeste un effort de justification du corpus ou de problématisation de la notion, il s'attache à commenter tout ou partie des occurrences, les cas particuliers ou problématiques sont correctement pointés... –, la prestation peut atteindre la moyenne et, selon la qualité – précision, rigueur et approfondissement de l'étude – être valorisée jusqu'à la note maximale. Dans les bonnes et les excellentes prestations (environ 1 prestation sur 5 a obtenu 14 et plus), le jury apprécie la clarté du propos et la finesse des analyses, qui témoignent de la maîtrise solide d'une notion éclairée sous ses différents aspects et bien problématisée.

Par exemple, ayant à traiter une question sur *les noms propres* dans un extrait de *L'Éducation sentimentale*, une candidate s'est contentée de dire que les noms propres ont un référent et d'énumérer les occurrences selon qu'elles renvoient à un référent réel ou fictif, sans faire aucune remarque d'ordre grammatical (notée 02). Inversement, une autre candidate interrogée sur le même sujet dans un extrait de *L'Usage du monde* s'est efforcée de définir le nom propre par opposition au nom commun en évoquant plusieurs propriétés ; malgré le classement sémantique mal adapté (« noms propres de personnes / de titre / de lieux »), l'inclusion erronée des noms d'habitants sur le même plan (rectifiée à l'entretien), et de nombreuses maladresses de formulation, la candidate témoigne d'une réelle attention à chaque occurrence, en relevant divers traits en particulier la présence ou l'absence d'un déterminant, ce qui lui permet de repérer le cas intéressant « une sorte d'affable Montaigne en

turban blanc », emploi métaphorique précisé à l'entretien. Malgré ses fragilités théoriques et ses lacunes, la prestation est évaluée à 11 pour sa méthode et son approche à la fois syntaxique et sémantique du corpus. Pour une étude des *temps de l'indicatif* dans un passage de *L'Éducation sentimentale* (p. 509) (notée 16), un candidat, après une introduction complète, qualifie bien le corpus en distinguant les temps du récit de l'emploi du présent ; l'étude des valeurs de l'imparfait est particulièrement bien menée, solidement étayée, mais les autres tiroirs sont négligés dans le commentaire ; l'entretien permettra de compléter celui-ci, de relever une occurrence manquante (« c'est ») et d'identifier le discours indirect libre (« Louis Blanc, d'après Fumichon, possédait... »).

Si le type de question et sa formulation semblent avoir eu peu d'incidence sur la plus ou moins grande réussite des candidat-e-s, certains domaines ont paru globalement moins bien traités que d'autres et certaines notions régulièrement négligées. À titre indicatif, on attirera l'attention des futur-e-s candidat-e-s sur les points suivants.

- Les questions portant sur une catégorie grammaticale restent trop souvent traitées de manière insatisfaisante. Cela tient principalement alors à l'insuffisance de **l'analyse syntaxique** : l'étude d'une classe appelle nécessairement une étude fonctionnelle, et très souvent un classement par fonction. C'est particulièrement vrai pour l'étude de *l'adverbe*, catégorie complexe dont l'approche doit être mieux préparée. Les questions portant sur *l'adjectif*, comme du reste sur la syntaxe du groupe nominal, semblent globalement mieux réussies : mais il faut connaître les critères déterminant la place de l'adjectif épithète, pour commenter explicitement les cas de postposition ou d'antéposition.

- La **syntaxe du groupe verbal** pose des difficultés manifestes aux candidat-e-s, qu'elle soit abordée par le biais de l'étude d'une fonction (*les compléments du verbe, le C.O.D., les attributs...*), des constructions verbales (*la transitivité verbale, les constructions du verbe*) ou encore des formes *être et avoir*. Les propriétés des attributs et des constructions attributives doivent être mieux connues : pour les distinguer fermement des compléments d'objet, mais aussi pour savoir reconnaître s'il y a lieu les constructions passives.

- Les questions portant sur *les déterminants* et *les pronoms* témoignent régulièrement de la méconnaissance des **notions afférant à la sémantique référentielle**. Une étude des *déterminants* ou de *l'article* seul doit mobiliser et expliquer la notion d'*actualisation*, et rendre compte des valeurs d'emploi de chaque forme relevée : les distinctions entre *déterminant spécifique* et *secondaire*, entre *emploi spécifique* et *générique*, entre *anaphore* et *deixis*, doivent être assurées. Enfin, l'absence de déterminant, qui peut faire l'objet d'une question à part entière, répond à des critères précis dans des configurations variées qui doivent être identifiées.

- Dans l'étude de la phrase, la description morphosyntaxique des types (comme le type interrogatif ou injonctif) et des formes (comme la forme négative ou emphatique) doit pouvoir être associée à une approche **sémantique et pragmatique**. Les candidat-e-s s'assureront par exemple de savoir employer la notion de *question rhétorique*, souvent utilisée avec une extension abusive, alors qu'elle a un sens précis en linguistique (une *question rhétorique* est une phrase de type interrogatif qui, du point de vue pragmatique, exprime indirectement un acte d'assertion et a de ce fait une valeur expressive : on le montre par la *transformation* de la phrase interrogative en une phrase assertive de sens logique opposé).

La préparation en grammaire en amont du concours

Pendant leur préparation, les candidat-e-s à l'agrégation interne doivent se consacrer régulièrement à la mise à jour de leurs connaissances grammaticales, en s'appuyant sur au moins deux grammaires. Un travail de préparation de fond doit permettre non seulement de

consolider les connaissances mais aussi de se familiariser avec la démarche de l'étude grammaticale. S'il faut bien entendu assimiler des savoirs précis, il faut surtout s'habituer à réfléchir sur la langue, de façon à mûrir ou acquérir un sens linguistique permettant de décrire et de questionner le fonctionnement des formes et des énoncés. Il est donc nécessaire d'associer ce travail théorique à la pratique des textes et de l'étude grammaticale en situation : plusieurs ouvrages proposent des exercices corrigés et commentés (voir ci-dessous).

On ne saurait suffisamment recommander aux candidat-e-s une préparation systématique à l'ensemble des notions élémentaires qui donnent lieu aux questions les plus fréquentes : définitions, propriétés et critères d'établissement d'une typologie, types de cas. La liste indicative des questions de grammaire de cette session et des précédentes pourra être utilement confrontée aux tables des matières des principales grammaires, de même qu'à la *Terminologie grammaticale* de 1997. Les candidat-e-s consulteront également avec profit les terminologies associées aux programmes officiels en vigueur.

Le jury encourage donc vivement les futur-e-s candidat-e-s à poursuivre dans la voie de leurs prédécesseurs qui ont su faire preuve, lors de cette session, de leur sens grammatical en alliant la réflexion conceptuelle à la rigueur de l'analyse et le goût de la langue à celui de la littérature.

Indications bibliographiques

N.B. La liste ci-dessous, volontairement brève, ne saurait être limitative.

• Grammaires conseillées

Arrivé M., Gadet F., et Galmiche M., *La Grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 1986.

Fournier N., *Grammaire du français classique*, Belin, 1998.

Lardon S. et Thomine M.-C., *Grammaire du français de la Renaissance*, Paris, Garnier, 2009.

Le Goffic P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.

Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2009 [1^{re} éd. 1994 ; l'éd. 2009 a été largement augmentée, et plusieurs fois rééditée depuis].

• Ouvrages comportant des exercices commentés

Calas F. et Rossi N., *Questions de grammaire pour les concours*, Ellipses, 2011.

Cours de grammaire française, sous la dir. de J. Gardes-Tamine, Armand Colin, 2015.

Garagnon A.-M. et Calas F., *La Phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale*, Hachette, 2002.

Monneret P. et Rioul R., *Questions de syntaxe française*, PUF, 1999.

Liste indicative des questions de grammaire de la session 2018

Les intitulés en gras signalent les énoncés les plus fréquents.

Catégories grammaticales

les adjectifs / l'adjectif

l'adjectif qualificatif

la syntaxe de l'adjectif qualificatif

les adjectifs épithètes

les déterminants

les articles / l'article

le prédéterminant

article et article zéro

l'absence de déterminant

les déterminants indéfinis

les pronoms

les pronoms sujets

les pronoms compléments

les pronoms personnels

le pronom *il*

le nom

les noms propres

formes et emplois du nom propre

les groupes nominaux

le groupe nominal étendu

les adverbes / l'adverbe

adverbes et conjonctions

les prépositions

les groupes prépositionnels

les syntagmes prépositionnels

les groupes nominaux prépositionnels

les démonstratifs

les indéfinis

les mots interrogatifs

Formes particulières

le mot de

de, d' et du

en

en et y

le pronom *il*

le morphème que

que, qui, dont, où

être et avoir

Fonctions syntaxiques et syntaxe du verbe

le sujet

la fonction sujet

l'expression du sujet

les compléments du verbe

les compléments d'objet

le C.O.D.

l'attribut

les attributs du sujet

compléments de verbe, compléments de phrase

les constructions du verbe

les constructions verbales

la transitivité verbale

transitivité et intransitivité verbale

la valence verbale

les compléments circonstanciels

les compléments prépositionnels

l'apposition

les constructions détachées

les expansions du nom

la fonction épithète

les compléments du nom

Le verbe

l'emploi des modes

modes et temps

l'impératif

le subjonctif

les modes non personnels du verbe

l'infinitif

les emplois de l'infinitif

le participe

les participes

les participes passés

les formes en -ant

l'aspect

les temps verbaux

les tiroirs verbaux

les temps de l'indicatif

le présent

l'imparfait de l'indicatif

les verbes pronominaux

les verbes à la forme pronominale

les verbes modaux

La phrase

les subordonnées

la subordination

les propositions subordonnées relatives

les subordonnées circonstancielles

les types de phrase

l'interrogation

la syntaxe de la phrase interrogative

l'exclamation

la phrase exclamative

la négation

la coordination

les phrases averbales

la parataxe

l'ellipse

Grammaire de texte et de discours / Autres

la progression thématique

récit et discours

les discours rapportés

la ponctuation

la détermination du nom

RAPPORT SUR LE COMMENTAIRE D'UN TEXTE DU PROGRAMME DE LITTÉRATURE GÉNÉRALE ET COMPARÉE

Commentaire d'un texte français ou traduit appartenant aux littératures anciennes ou modernes et extrait du programme de littérature générale et comparée.

Rapport présenté par Yen-Maï Tran-Gervat

Question et œuvres au programme

« Expériences de l'histoire, poétiques de la mémoire »

- Joseph Conrad, *Au cœur des ténèbres*, traduit de l'anglais par Jean Deubergue, Paris, Gallimard, collection « Folio bilingue », n° 60.

- Antonio Lobo Antunes, *Le Cul de Judas*, traduit du portugais par Pierre Léglise-Costa, Paris, Éditions Métailié, collection « Suites ».

- Claude Simon, *L'Acacia*, Paris, Les Éditions de Minuit, collection de poche « double », n° 26.

Ce rapport s'inscrit dans la lignée de ceux des années précédentes : les personnes qui le consultent pour se préparer à l'épreuve en vue de passer le concours prochainement gagneront à parcourir plusieurs rapports sur la même épreuve, car si le propos, lorsqu'il est question des enjeux généraux de l'épreuve, revient souvent sur les mêmes éléments, il est possible que telle ou telle présentation des remarques paraisse plus claire qu'une autre selon les modes de pensée des uns et des autres.

1. L'épreuve

A. Le déroulement de l'épreuve

Les candidat.e.s ont montré au cours de cette session qu'ils et elles connaissent plutôt bien le déroulement matériel de l'épreuve et font le maximum pour tenir compte de ses contraintes : 2h de préparation, 20 minutes pour présenter un commentaire composé sur un extrait d'une des œuvres du programme de littérature comparée ; enfin 10 minutes d'entretien avec le jury.

Quelques remarques pratiques :

- les candidat.e.s se montrent en général prévoyant.e.s quant au matériel autorisé qui peut leur être utile, voire nécessaire : matériel amovible (système de signets autocollants non permanents, de feuilles de papier calque et trombones...) permettant de marquer provisoirement le livre prêté pendant l'épreuve sans l'abîmer ; montre ou chronomètre...

- Le temps de parole de 20 minutes est souvent bien maîtrisé, mais il s'est tout de même présenté un certain nombre de cas où les candidat.e.s n'ont pas employé tout le temps imparti, alors que l'approfondissement de quelques exemples ou parfois simplement un débit plus clair et posé aurait permis d'y remédier. L'inverse est plus fréquent : trop de candidat.e.s paraissent sincèrement surpris.es quand le jury doit leur annoncer que le temps est quasiment écoulé alors qu'ils amorcent parfois à peine leur deuxième partie.

- L'attitude, la voix, le débit : les candidat.e.s sont déjà enseignant.e.s, parfois depuis de nombreuses années, ce qui se traduit par une indubitable maîtrise de l'exercice. Dans quelques rares cas, cependant, il arrive que la voix soit trop forte par rapport au cadre physique de l'épreuve (une salle de classe qui peut résonner, une distance de quelques mètres par rapport au jury) ou, au contraire, que le propos soit quasiment inaudible du fait d'un volume insuffisant ou d'un manque d'articulation. Plus difficiles à maîtriser sans doute sont les attitudes corporelles ou les expressions du visage : on tâchera, dans la mesure du possible, de ne pas donner l'impression d'aborder l'épreuve comme si elle était manquée d'avance ; il est important de défendre ses chances du début à la fin de l'épreuve (entretien compris), et du début à la fin de la session.

- Pareillement, on note le professionnalisme de la majorité des candidat.e.s dans la capacité à organiser leurs pages de notes, à exprimer par des phrases correctes et claires des éléments notés de manière abrégée, et à conserver une dimension orale à leur propos tout en s'appuyant sur des parties prudemment rédigées pendant le temps de préparation (l'introduction et la conclusion). Dans l'urgence, avec l'émotion, il peut cependant arriver que les pages de brouillon se mélangent, voire se perdent, et que l'exposé s'en trouve perturbé : rappelons que les pauses techniques au cours d'une épreuve d'agrégation (pour chercher une page perdue par exemple) n'entraînent pas un arrêt du chronomètre. Il est donc recommandé de numéroter ses feuilles de brouillon au fur et à mesure qu'on les utilise et d'organiser son temps de manière à réserver 5 minutes pour s'assurer que tout est en ordre avant de quitter la salle de préparation. Il en va de même pour les repérages dans le livre : en plus des marques amovibles, il peut être prudent de noter à côté des exemples relevés au brouillon le numéro de page et l'emplacement (début, milieu, fin) des références dont on aura besoin.

- L'entretien n'est pas une « reprise », au sens où le jury ne propose pas un corrigé du commentaire entendu, mais il en reprend en effet des éléments, afin de permettre au/à la candidat.e, qui parfois a été pressé.e par le temps, de préciser sa pensée, d'approfondir une interprétation qui n'a été qu'esquissée ou d'en percevoir une autre qui n'a pas été vue, de commenter un élément qui n'a pas été relevé, ou encore d'explicitier son raisonnement, notamment l'articulation entre la problématique et les différentes parties du plan. Il n'est pas non plus une reprise pour les candidat.e.s : si le jury demande à quelqu'un de redire son raisonnement, ce n'est pas pour réentendre ce qui vient d'être dit, mais pour inviter le ou la candidat.e à reformuler plus clairement, à expliciter, à étoffer, parfois à remettre en question une lecture un peu rapide. Si un point du commentaire est interrogé, si un faux sens ou un contre sens est signalé, c'est pour permettre à la candidate ou au candidat de modifier sa première lecture ; il faut alors être capable de reconnaître brièvement son erreur et de reformuler une interprétation sur de nouvelles bases.

L'entretien dure 10 minutes, ce qui est un temps relativement court : les réponses doivent donc être brèves ; si elles donnent lieu à un trop long développement, elles pourront être interrompues, sans que cela signifie que le propos est contesté par le jury ; l'idée est de gagner du temps, de pouvoir poser plus de questions qui visent à aider les candidat.e.s.

B. Une épreuve comparatiste

Les membres du jury ont bien conscience que les collègues qui préparent ce concours n'ont pas d'épreuve de littérature comparée à l'écrit, contrairement à l'agrégation externe, où la préparation de la seconde composition est pour les candidat.e.s une première occasion de se confronter aux œuvres du programme et de les aborder dans une perspective plus évidemment comparatiste.

Lors de la préparation de l'épreuve, les candidats auront cependant éprouvé combien la comparaison permet de percevoir ce qui constitue la spécificité de chaque texte au sein du corpus.

En cela, l'épreuve du commentaire composé, qui ne porte que sur un extrait de l'une des œuvres du programme, reste un exercice étroitement lié à la démarche comparatiste qui a présidé à l'élaboration du programme : non seulement le corpus ouvre le champ de la réflexion littéraire au-delà du domaine français, mais le raisonnement même auquel invite l'exercice se rattache à la méthode comparatiste d'interprétation des textes, en rejoignant certes les autres types d'exercices dans l'objectif de caractérisation spécifique, mais par une comparaison de principe entre ce qui est général, commun à l'ensemble du programme, et ce qui est propre à l'extrait proposé, objet central du commentaire.

Les meilleures prestations ont su convoquer le corpus de manière pertinente en introduction ou en conclusion, voire ponctuellement dans le développement, de manière à mettre en évidence ce que le texte commenté avait de spécifique dans sa construction du sens, du récit, de l'émotion... Si elle peut être un signe de plus que le texte a été bien compris et que l'exercice est pleinement maîtrisé, une telle comparaison n'est cependant, rappelons-le, pas obligatoire : il vaut mieux s'en passer que la mettre en œuvre de manière mécanique et maladroite. Le jury, par ailleurs, peut être amené à demander au cours de l'entretien une mise

en perspective du texte au sein du corpus, si le texte s'y prête et que le ou la candidat.e a à y gagner.

En d'autres termes, le commentaire composé ne met pas en priorité l'accent sur la comparaison, qui se construit en amont, lors de la lecture des œuvres formant le programme, mais bien sur les enjeux propres du texte commenté : c'est cet objectif, au cœur de l'exercice, qui motive la plupart des remarques méthodologiques qui seront abordées dans la section suivante.

Une autre particularité de l'épreuve est que, pour deux œuvres sur trois (certaines années, trois sur quatre), elle invite à commenter un texte traduit. Cela ne signifie pas que tout commentaire stylistique soit exclu, mais requiert que les candidat.e.s prennent un minimum de précautions oratoires au moment d'appuyer des interprétations sur des détails textuels dont, dans une édition non bilingue (*Le Cul de Judas*), on ne sait pas s'ils résultent de choix du traducteur ou de l'auteur. Ainsi, dans le cas du roman de Lobo Antunes, il était imprudent de fonder une interprétation sur des effets dus à la ponctuation ou aux sonorités. En revanche, l'alternance entre description et discours, la violence de certaines actions racontées, les changements de temporalité ou d'énonciation, certaines marques d'ironie, pouvaient être commentés plus sûrement, et s'avérer d'ailleurs plus pertinents.

L'édition au programme d'*Au cœur des ténèbres* était pour sa part une édition bilingue : lorsque le ou la candidat.e avait fait directement référence au texte anglais dans son commentaire, le jury a pu y revenir dans l'entretien ; cela s'est également présenté lorsqu'il a semblé qu'il n'était pas nécessaire de bien maîtriser l'anglais pour repérer un trait qui éclairait le texte français, ou levait une incompréhension dans le commentaire. Dans aucun cas, cependant, le manque de compétences linguistiques n'a pu desservir les candidat.e.s.

Il n'est pour autant pas utile de tendre le bâton de la langue étrangère pour se faire battre : ainsi, si pour commenter un extrait du roman de Simon, on décidait de citer l'exergue de T.S. Eliot, nul n'était besoin de le lire intégralement si on savait qu'on allait trébucher sur la prononciation ; le citer « en substance » et expliciter sa pertinence pour le propos à venir suffisait largement.

Le texte français n'impose pas les précautions liées à la traduction, mais a pu curieusement donner lieu à des points aveugles gênants : ne pas tenir compte de la construction syntaxique souvent complexe de la phrase (parfois très longue, s'étendant sur plusieurs pages) de Simon amenait à des commentaires lacunaires sur des aspects pourtant relativement simples à repérer.

2. Bilan de la session 2018

Œuvres et textes

Le corpus au programme pour cette session incluait deux romans et une nouvelle, qui offraient des possibilités de découpages de textes de commentaires variées : ces choix de textes d'une longueur elle aussi variable (de quatre à dix pages environ) étaient toujours motivés par une unité que le commentaire gagnait à identifier dès l'introduction : un moment particulier du récit, une thématique ou une tonalité permettant le passage d'une temporalité à

une autre, le traitement narratif et fictionnel d'un événement historique particulier, une occurrence précise d'un événement par ailleurs raconté à plusieurs reprises... Identifier cette unité était souvent une première étape indispensable pour problématiser de manière pertinente.

Paradoxalement, c'est l'auteur français qui, cette année encore, a posé le plus de difficultés aux candidat.e.s : alors que l'œuvre ne posait pas de problème lié à la traduction, les possibilités analytiques et interprétatives qu'aurait pu offrir l'examen rapproché (construction de l'extrait, rythme, structure syntaxique) pour nourrir une lecture d'ensemble de chaque extrait proposé ont été peu exploitées.

Dans le cas de Simon comme de Lobo Antunes, la lecture autobiographique n'a parfois pas été abordée avec suffisamment de prudence, amenant les candidat.e.s à négliger de ce fait des enjeux précisément liés à l'écriture fictionnelle et à ses rapports avec l'histoire personnelle.

Spécificité plutôt que généralité

Rappelons ici encore que l'objectif principal d'un commentaire composé doit être de rendre compte des enjeux propres du texte commenté. La problématique et le plan adoptés, en ce sens, ne peuvent pas être « passe-partout », ne doivent pas pouvoir s'appliquer à tout extrait de l'œuvre, voire à tout texte de ce corpus, mais bien découler d'une lecture attentive du passage étudié, en tenant compte de sa situation au sein du récit, du découpage proposé, et bien sûr du contenu précis du texte. Il faut partir du texte et de ses caractéristiques singulières, et en construire une interprétation cohérente, qui pourra éventuellement rencontrer et exprimer de manière spécifique des enjeux plus généraux liés à des traits caractéristiques de l'œuvre ou de l'auteur, ou à la question d'ensemble, mais non l'inverse : un texte à commenter n'est pas un prétexte pour illustrer ou vérifier – parfois approximativement – tout ce qu'on sait sur l'auteur, l'œuvre, le genre, la question associée au programme...

Un défaut répandu a en effet été le plaquage de problématiques générales sur les textes commentés, quels qu'ils soient : on ne compte plus les problématiques ou parties envisageant de montrer la « dénonciation de la guerre / de la colonisation » ou « l'invention d'une poétique de la mémoire », voire l'articulation ou la succession de ces deux aspects. Quand bien même ces aspects faisaient partie des enjeux possibles du texte commenté (et ce n'était pas toujours le cas), le jury attendait qu'ils soient qualifiés précisément, et associés à une lecture de cet extrait en particulier : s'agit-il de dénoncer (par un discours), de témoigner, de décrire de manière apparemment neutre, de peindre, de mettre en scène, de raconter ? Par quels moyens ? l'hypotypose, la satire, la violence, l'humour absurde, le pathos, l'immersion dans un point de vue interne ?... Avec quelle conséquence sur le lecteur ? un rejet viscéral ? une critique intellectuelle ? un dégoût ? une condamnation morale ? une expérience douloureuse partagée ? Quel est l'objet, précisément, de cette condamnation ? la violence, la cruauté, la déshumanisation, l'absurdité ? Et de quel point de vue ? le personnage, le narrateur, l'auteur ? pour quel destinataire ? un interlocuteur intradiégétique ? le lecteur ? quel lecteur ? et pourquoi à CE moment du récit ? sous CETTE forme ?... Toutes ces questions (d'autres sont évidemment possibles) doivent s'imposer de manière réflexive dès lors que le texte semble se rattacher à des enjeux généraux rencontrés au fil des lectures ou enseignements suivis sur la question au programme. De surcroît, si le texte constitue une

exception par rapport à ces enjeux généraux associés a priori à l'œuvre ou à la question, il est extrêmement maladroit de tenter par le commentaire de l'y rattacher à toute force : au contraire, une des spécificités du texte est alors évidente et la démarche d'interprétative devra en tenir compte.

Pas de description sans interprétation

Le défaut inverse du plaquage est la paraphrase : lorsqu'il manque un principe d'interprétation pertinent, ou lorsque la problématique choisie est trop générale, trop vague ou trop abstraite, les éléments du texte relevés et classés formellement ou thématiquement ne permettent pas de construire une lecture cohérente et claire, mais seulement un inventaire, dont le symptôme est la récurrence d'expressions comme « il y a », « on trouve », « on voit », qui signalent qu'on n'a affaire qu'à une illusion d'interprétation du texte : un relevé typologique des éléments du texte sans principe d'interprétation clair ne construit pas du sens.

Le « champ lexical », en particulier, n'est en général pas un outil très pertinent pour le commentaire composé, car s'il permet de constater la présence dominante d'un thème donné, ce relevé seul ne permet pas de préciser quel traitement en est fait dans le texte commenté.

Comment identifier les enjeux littéraires spécifiques d'un texte ?

Sans aller chercher des questionnements théoriques très compliqués, les candidat.e.s disposent d'éléments simples à interroger pour cerner les enjeux du texte à commenter : il s'agit de l'identification même du texte, portée sur le bulletin de tirage qui indique leur sujet : auteur, œuvre, chapitre, découpage précis. À quel moment précis du récit nous trouvons-nous ? Sur quoi le texte porte-t-il ? Est-ce la première fois, la seule fois que ces événements sont racontés ? Qu'est-ce que ce texte a de particulier ? S'agit-il d'un événement décisif au sein du récit ? Ou au contraire, d'un moment où « il ne se passe rien » ? Et dans ce cas, que raconte CE moment du récit ? Qu'est-ce qui fait l'unité du texte tel qu'il est découpé ?

Chez Claude Simon, il est arrivé qu'un texte commence au milieu d'une phrase et s'interrompe au milieu d'une autre : il est de bonne méthode, dans ce cas, de se demander quelle unité cela dessine, et quels effets de sens sont associés à un tel découpage, qui certes inclut des éléments, mais également en exclut.

Parfois, le découpage pointe même un des enjeux du texte, en construisant une cohérence thématique, narratologique, temporelle... Ainsi, quand un candidat a eu à commenter, dans *Le Cul de Judas*, le chapitre U, du début, où sont énumérées des parodies de tracts publicitaires, à la page 191, à la fin d'un paragraphe où il est question du rire des soldats soudain interrompu par la Jeep d'un supérieur, il était maladroit d'attaquer bille en tête sur la « dénonciation des horreurs de la guerre », sans plus de précision, alors que l'unité thématique suggérée par le découpage se faisait autour du rire et de son ambivalence, qui n'excluait pas le comique.

De manière générale, l'entretien a souvent dû revenir sur la tonalité des textes, insuffisamment commentée par les candidat.e.s, comme s'il allait de soi qu'un récit de guerre ou qu'un témoignage sur la colonisation (ce que n'étaient pas toujours tous les extraits) s'accompagnaient d'une tonalité donnée (non caractérisée ou explicitée, le plus souvent) : quelle est la tonalité attendue ? Quelle est celle que déploie l'extrait ? Quel est l'effet produit ?

Il en va de même pour les registres, les points de vue narratifs, les images développées : alors qu'il n'y a pas de doute, quand on entend les candidat.e.s, que ces éléments d'analyse sont maîtrisés, ils ont rarement été convoqués pour rendre compte de la construction spécifique du texte commenté et des effets et sens qui en découlent.

Types de plans, hiérarchisation et cohérence des parties

La plupart des plans entendus étaient en trois parties, généralement justifiées ; cependant, certains plans en deux parties ont été proposés, qui n'ont pas été plus mal reçus par le jury. L'essentiel est que le plan soit articulé de manière cohérente avec une problématique pertinente, l'ensemble permettant de rendre compte de façon claire et logique des enjeux du texte commenté. De même qu'il ne saurait exister de problématique toute faite pour une question d'agrégation donnée et pour les œuvres du programme qui lui sont rattachées, de même, il n'existe pas de plan type : la démarche d'identification des spécificités du texte, engagée à partir d'une réflexion sur sa situation, sa délimitation, et ses enjeux littéraires propres, doit amener logiquement une problématique et un plan de commentaire singuliers.

Un défaut très répandu au cours de cette session a été le fait de présenter un plan dont seule la dernière partie avait un rapport clair avec la problématique. Or un plan n'est pas la démonstration progressive de la pertinence de la problématique : celle-ci doit être montrée en introduction, et le plan (ainsi que le développement correspondant) démontre à chaque étape la manière dont l'axe de lecture ainsi choisi permet de mettre en lumière des aspects complémentaires du texte. Le corollaire de ce défaut est la tendance de certains plans à garder pour la troisième partie tous les éléments d'interprétation, condamnant alors les deux premières soit à de la paraphrase, soit à la formulation – au mieux provisoire – d'hypothèses erronées que la troisième partie va contredire. Or une problématique étant la formulation de la principale hypothèse interprétative, elle doit pouvoir justifier l'ensemble du plan qui s'y rattache. Confronté à ce défaut, le jury a souvent commencé l'entretien en demandant aux candidat.e.s de reprendre leur plan et d'explicitier le rapport de chaque partie avec la problématique, ce qui n'est pas toujours possible sans remettre en question l'ensemble du commentaire ; les meilleur.e.s candidat.e.s ont été capables d'improviser un autre plan, en s'appuyant sur la suggestion d'une autre problématique que le jury avait tirée d'analyses pertinentes qui avaient pu être proposées.

La problématique est par ailleurs différente de l'annonce du plan : une problématique qui s'articule en autant d'étapes que de parties ensuite annoncées doit attirer l'attention sur le fait qu'elle ne constitue pas un principe d'interprétation satisfaisant.

La hiérarchie des parties doit être liée aux enjeux du texte, et non à une sorte de logique immanente : un plan ne progresse pas systématiquement du « plus simple » au « plus compliqué » (abstrait, théorique, méta-narratif ou méta-discursif), mais plutôt du « plus évident » au « moins évident » à la lecture. Cette seconde conception a par ailleurs le mérite de porter à l'attention des candidat.e.s le fait que les évidences ne doivent pas être négligées sous prétexte qu'elles n'ont pas à être cherchées pour apparaître comme des composantes du texte commenté : au contraire, il est de bonne méthode de les mentionner immédiatement, dès l'introduction, y compris lorsqu'elles concernent des éléments a priori « compliqués ».

Lorsqu'une problématique est construite sur une « tension » entre deux termes, il est très maladroit de proposer ensuite un plan qui étudie successivement ces deux aspects : l'intérêt d'une « tension » est au contraire de tenir ensemble, selon des modalités et équilibres variables, les deux termes qui la composent.

On évitera autant que possible les plans linéaires, à savoir ceux dont chaque partie traite un « mouvement » du texte. Le parcours linéaire du texte fait pleinement partie de la phase préparatoire du commentaire, mais le plan final attendu est « composé ». Il arrive qu'un extrait prenne une partie de son sens de sa composition même, qu'il construise une progression, par exemple : on pourra alors consacrer une partie (souvent la première) à ces effets structurels. Lorsque la structure en « mouvements » successifs est mentionnée en introduction, elle doit être commentée, associée à la construction de l'interprétation.

Théorie et notions littéraires

L'objet de l'épreuve étant le commentaire, le plus clair possible, d'un extrait d'une des œuvres, elle ne requiert pas nécessairement le recours à la théorie littéraire : il est arrivé au cours de cette session que Barthes ou Benjamin (nom qui était alors, à tort, prononcé à l'anglaise plutôt qu'à l'allemande) soient convoqués, mais on ne peut pas dire que la mention des concepts qui leur étaient empruntés ait vraiment éclairé les textes commentés. Il en va de même pour les notions littéraires abstraites comme « poétique de l'histoire » et « esthétique de la mémoire » qui, pour permettre une mise en perspective générale de la question et du programme, masquaient souvent mal, quand elles étaient employées par les candidat.e.s, le fait que le processus précis de reconstruction littéraire du souvenir dans l'extrait n'était qu'à peine examiné.

En revanche, des termes techniques courants étaient parfois utiles, à condition qu'ils soient pleinement maîtrisés, et surtout, qu'ils ne constituent pas un vernis rhétorique, mais bien des outils permettant de rendre compte des enjeux du texte et de les commenter : ainsi, les outils narratologiques de base, avec ou sans les termes précis associés, étaient le plus souvent nécessaires pour traiter des aspects importants des textes. Si l'on se souciait peu que la terminologie exacte de Genette soit employée (« homodiégétique » etc...), il était indispensable dans la plupart des cas que les candidat.e.s soient attentif.ve.s aux situations d'énonciation, aux points de vue narratifs en jeu, aux temporalités souvent imbriquées les unes dans les autres, aux possibles confusions entre auteur, narrateur et personnage.

Des termes comme « exposition » ou « dénouement », pour des textes de fiction narrative, n'allaient pas de soi, et devaient être justifiés par l'interprétation qu'ils permettaient de construire : utiliser ces termes sans aucune mention d'une quelconque dimension théâtrale du texte commenté pouvait amener le jury à douter de la bonne maîtrise de ces notions par la candidate ou le candidat. Il en allait de même pour toutes les notions esthétiques ou littéraires convoquées : épique, tragique, roman d'aventure, dialogue, chronique, flux de conscience, carnavalesque, grotesque, portrait, scène, tableau, clair-obscur, catharsis, humour, ironie, burlesque... Non seulement il faut définir et justifier l'emploi de ces notions, mais encore, montrer en quoi elles sont pertinentes pour l'interprétation du texte. Pareillement, les références mythologiques ou intertextuelles (Homère, Dante, « échos céliniens »...) ne

peuvent avoir une fonction purement décorative : leur pertinence doit être démontrée et le sens qu'elles donnent au texte creusé.

Expression

Les termes employés, surtout quand ils relèvent de la terminologie littéraire, ne sauraient être estropiés ou convoqués mal à propos : ainsi, le début d'une œuvre est l'incipit, mais sa fin est l'explicit. Ces deux termes ont chacun deux acceptions, l'une étroite (les tous premiers ou derniers mots), l'autre plus large (les premières ou dernières pages).

Les catégories grammaticales ou rhétoriques, les figures, doivent être elles aussi utilisées à bon escient : comme pour toute tentative d'inventaire descriptif, leur relevé ne suffit pas, il faut encore leur donner un sens par rapport aux enjeux du texte.

Le temps verbal dominant pour le commentaire est le présent : on parle d'un texte qui a pu avoir été écrit il y a longtemps, mais que la lecture qu'on en propose réactualise. Les événements racontés au passé au sein de l'écriture romanesque doivent par ailleurs être saisis par rapport au présent de la lecture : le futur est à réserver pour les événements qui n'ont pas encore eu lieu dans le récit au moment où l'extrait nous invite à l'examiner ; les événements passés par rapport à l'action commentée seront évoqués au passé composé. Le passé simple n'a pas vraiment sa place dans le discours des candidat.e.s, sauf à évoquer ponctuellement la biographie des auteurs.

Si les candidats s'expriment la plupart du temps avec aisance et clarté, on regrette toutefois l'usage de certaines formulations abusives :

- L'empathie avec les œuvres : l'usage des expressions « on est dans, on sent que, tout se passe comme si, on a l'impression que, on nous dit, on nous parle » n'apporte rien à une argumentation ; l'analyse de quelques exemples précis est bien préférable afin d'éclairer une hypothèse de lecture. On évitera également l'étrange connivence avec les personnages : « il ne sait pas trop quoi faire et on le comprend », « on sent le vécu », « on le voit bien », « il ne se gêne pas pour », « ce n'est pas un hasard si », « il ne faut pas oublier que »...
- L'approximation : « une idée de », « quelque part », « en quelque sorte » appauvrissent l'argumentation.
- Le jugement de valeur : des formules telles que « pour mieux », « est un bon exemple », « porte un magnifique témoignage », voire l'usage récurrent et abusif de « véritable » (une véritable tragédie, un véritable traumatisme) n'apportent guère au propos argumentatif.
- L'inutile complication : « décevant » n'est pas toujours indispensable, quand « décevant » pourrait suffire ; il en va de même d'« obsessionnel » par rapport à « obsédant ».
- En dépit d'un programme axé il est vrai sur l'écriture de la guerre, tout dans les textes étudiés ne relève pas du « traumatique », du « tragique », voire du « mortifère » (abusivement employé comme « qui a trait à la mort » alors qu'il signifie « qui cause la mort »). L'« incommunicabilité » et « l'indicible » ont par ailleurs été trop souvent convoqués par des candidats qui ne souhaitaient exprimer que « la difficulté à communiquer ou à dire » et non une négation totale.
- Les expressions « au départ », « voilà », « en amont », « en aval », « au final », « positionner », « impact », « n'hésite pas », « du coup », « voire même », « forcément », « carrément », « véhiculer » sont à bannir.

Malgré ces remarques critiques, qui ont tendance à dominer dans un rapport de ce type, les différentes commissions du jury ont également entendu de très bons commentaires, méthodiques, informés, éclairant les textes de manière pertinente et originale, et vécu d'authentiques moments d'échanges littéraires avec les candidat.e.s, qui témoignaient souvent d'une familiarité avec les œuvres et d'un plaisir de lecture, qui sans doute ne sont possibles que si celles-ci ont été au moins lues une première fois avant d'entrer dans la phase active de préparation du concours.