



HAL
open science

Théories et pratiques du commentaire à l'épreuve de “ didactique ” de l'agrégation interne de lettres modernes : ce que nous apprennent les rapports de jury (2009-2021)

Virginie Tellier

► To cite this version:

Virginie Tellier. Théories et pratiques du commentaire à l'épreuve de “ didactique ” de l'agrégation interne de lettres modernes : ce que nous apprennent les rapports de jury (2009-2021). Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2022, 66, pp.183-202. 10.4000/reperes.5492 . hal-03970329

HAL Id: hal-03970329

<https://hal.science/hal-03970329>

Submitted on 14 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Théories et pratiques du commentaire à l'épreuve de « didactique » de l'agrégation interne de lettres modernes : ce que nous apprennent les rapports de jury (2009-2021)

Theory and practice of commentary in the 'teaching' test of the 'agrégation interne' competitive examination in modern literature: what the jury reports tell us (2009-2021)

Virginie Tellier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/5492>

DOI : 10.4000/reperes.5492

ISSN : 2800-6194

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2022

Pagination : 183-202

ISSN : 2826-097X

Ce document vous est offert par CY Cergy Paris Université



Référence électronique

Virginie Tellier, « Théories et pratiques du commentaire à l'épreuve de « didactique » de l'agrégation interne de lettres modernes : ce que nous apprennent les rapports de jury (2009-2021) », *Repères* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le , consulté le 14 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/5492> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.5492>

Ce document a été généré automatiquement le 4 mars 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Théories et pratiques du commentaire à l'épreuve de « didactique » de l'agrégation interne de lettres modernes : ce que nous apprennent les rapports de jury (2009-2021)

Theory and practice of commentary in the 'teaching' test of the 'agrégation interne' competitive examination in modern literature: what the jury reports tell us (2009-2021)

Virginie Tellier

Introduction

- 1 L'agrégation interne de lettres modernes, créée en 1988, au moment même de la réforme des programmes d'enseignement de 1987-1988, propose une épreuve dite « professionnelle » intitulée « composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française ». Cette composition est traditionnellement considérée comme une épreuve de « didactique », qui a pu avoir une incidence sur l'évolution effective de la didactique du français dans les classes de lycée (Sivadier, 2002 ; Brillant Rannou *et al.*, 2020, p. 24) : inscrites dans les plans académiques de formation, les préparations au concours de l'agrégation interne de lettres modernes sont, chaque année, suivies par des centaines de professeurs du secondaire en poste dans les établissements français. Or, cette épreuve est restée stable dans sa définition synthétique, malgré les changements des programmes de lycée auxquels elle est pourtant adossée.

- 2 D'après le site officiel du ministère de l'Éducation nationale, « l'épreuve consiste en une composition à partir d'un ou de plusieurs textes d'auteurs de langue française du programme des lycées. Le candidat expose les modalités d'exploitation dans une classe de lycée déterminée par le jury d'un, de plusieurs ou de la totalité des textes » (MEN, 2021). Sont également demandés aux candidats, à l'écrit, une autre composition et, à l'oral, une leçon, une explication de texte et un commentaire, ce dernier étant rattaché au programme de littérature comparée. Deux exercices, la seconde composition et la leçon, renvoient à la forme canonique de la dissertation. Les deux autres exercices oraux renvoient à la forme canonique du commentaire. Quant à la première composition, elle tient à la fois de l'exercice de commentaire et de celui de dissertation. L'épreuve nécessite en effet des qualités d'analyse, pour conduire la lecture des textes proposés, et des qualités de synthèse, pour construire un projet de lecture argumenté de l'ensemble du corpus. La pratique du commentaire, considérée au sens large comme « genre du discours métatextuel » (Daunay, 2004, p. 51), concerne à la fois l'activité de l'enseignant-agrégatif, supposé produire un commentaire des textes afin de définir une problématique et de conduire une séquence pédagogique, et l'activité de l'élève, en tant que tâche pédagogique proposée dans le cadre de la séquence et/ou d'exercice certificatif au terme de celle-ci.
- 3 Nous nous proposons d'analyser la théorie et la pratique du commentaire, tant de l'enseignant que de l'élève, dans les parties consacrées à l'épreuve de didactique des treize derniers rapports de jury (de 2009 à 2021)¹, correspondant à trois programmes de lycée différents, les ruptures s'effectuant en 2012 (alignement sur les programmes entrés en vigueur en septembre 2011) et en 2020 (alignement sur les programmes entrés en vigueur en septembre 2019). L'analyse de ce corpus nous semble susceptible d'apporter un éclairage pertinent sur les représentations des pratiques de lecture au lycée d'une part, sur les conceptions de la formation des enseignantes et enseignants du secondaire d'autre part. Le rapport de 2010 affirme en effet explicitement qu'il est « avant tout un outil de formation continue et continuée » (Simon, 2010, p. 18).
- 4 Un rapport de jury est un texte hybride, qui ressortit à deux genres au moins. Premièrement, il s'agit de commenter les productions des candidats de l'année passée, de produire un discours prescriptif et théorique, censé délivrer les critères de l'évaluation produite. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit d'expliquer aux candidats et candidates à venir ce qu'est un commentaire, à quoi il sert et comment il se pratique. On pourrait parler de « métatextualité au second degré », en paraphrasant Gérard Genette (1982), puisqu'il s'agit bien de commenter le commentaire. Deuxièmement, le rapport a pour fonction de produire un corrigé, de délivrer une copie modèle et donc, dans notre cas, de fournir de véritables commentaires sur les textes retenus dans le cadre de l'épreuve, qui ont une valeur modélisante pour guider les pratiques de classe. C'est à ce double titre qu'ils seront analysés ici.
- 5 Dans ces rapports s'exprime une très forte continuité, qui se traduit par la revendication d'une tradition et un hommage invariablement rendu aux rapports antérieurs, qui ne sont ainsi jamais considérés comme caducs, et ce depuis la première session de l'épreuve, en 1989. Le rapport de 2020 insiste sur le caractère négligeable du changement de programme dans la mise en œuvre de l'épreuve : « Les programmes désormais applicables dans les lycées s'inscrivent dans l'exacte continuité des programmes précédents [...] un changement de programme d'enseignement n'a aucune incidence sur la méthode ou l'enjeu de la dissertation. » (Collectif, 2020, p. 16). Si les

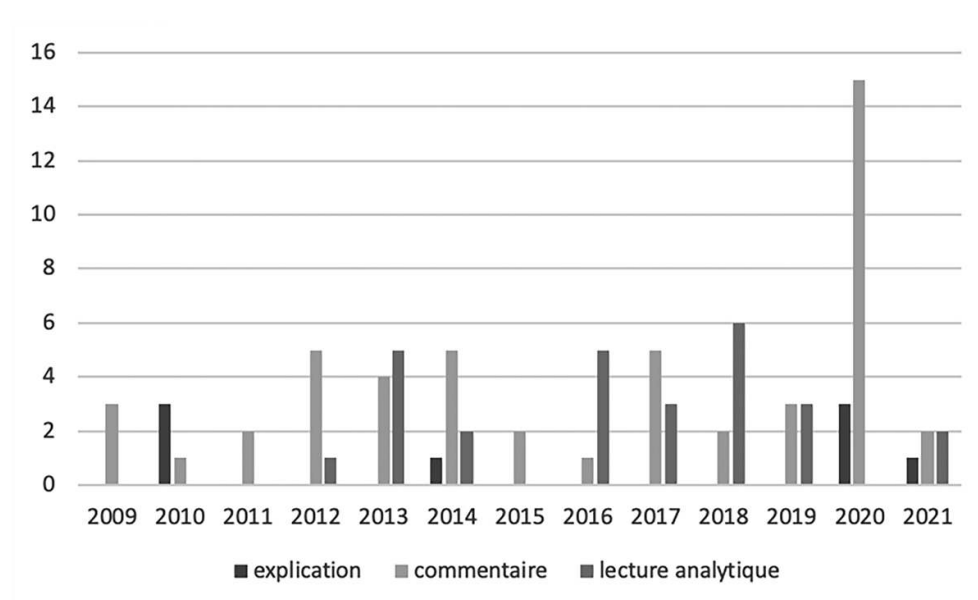
thématiques des corpus proposés à la réflexion des candidats et candidates respectent les objets d'étude des différents programmes successifs et s'adaptent à ces contraintes, rien ne permet d'affirmer qu'un changement didactique ou méthodologique soit préconisé au cours des treize années que couvrent les rapports de 2009 à 2021. Nous ne les aborderons donc pas chronologiquement, même si nous aurons à cœur de retracer certaines évolutions qui apparaissent en filigrane.

- 6 Nous évoquerons d'abord des questions de terminologie, afin de proposer des définitions contrastives des différents exercices de commentaire pratiqués par les élèves, tels qu'ils sont décrits dans les rapports. Nous essaierons ensuite de déterminer les enjeux et le cadre théorique de la lecture demandée aux enseignants-agrégatifs dans le cadre de l'épreuve de didactique. Nous nous pencherons enfin sur la place du sujet, que ce soit l'élève ou l'enseignant-agrégatif, dans l'exercice de commentaire, qu'on peut définir très largement comme la tentative de rendre compte, à l'écrit, d'une lecture singulière.

1. Questions de terminologie : le commentaire des élèves

- 7 Le graphique ci-après rend compte d'une analyse lexicologique reflétant la fréquence des termes « explication », « commentaire » et « lecture analytique », lorsqu'ils désignent des discours métatextuels dans les parties consacrées à l'épreuve de didactique des rapports de jury (voir la figure 1).

Figure 1 : Analyse de fréquence des termes



1.1. L'explication de texte

- 8 L'explication de texte, accompagnée d'une question de grammaire, est une épreuve importante et redoutée du concours de l'agrégation à l'oral, qui signale par ce fait son inscription dans une tradition dix-neuviémiste. Cet exercice, fondateur de la discipline

des « lettres », a été supplanté dans les programmes du secondaire, à partir des années 1980, par les expressions « lecture méthodique » puis « lecture analytique », avant de revenir dans les programmes en 2019. On voit pourtant que, sans s'imposer comme référence dominante, l'explication de texte reste présente dans les rapports de jury sur toute la période, signalant une forme de décrochage entre les exercices pratiqués en classe et les attendus des concours de recrutement des enseignants du secondaire, comme Laetitia Perret a pu le noter à propos du CAPES (2022, p. 94-97). Frédéric Simon, en 2010, en propose une définition lapidaire, à propos de l'étude d'un poème de Mallarmé : « L'explication doit déplier les plis » (p. 28). Cette définition étymologique est déployée plus loin par Frédéric Raimbault dans la partie du rapport qui porte précisément sur l'explication de texte à l'oral, et qui sert de référence dans les rapports postérieurs :

Il s'avère donc nécessaire de rappeler que le terme « explication » désignait à l'origine le geste consistant à dérouler une étoffe, à la déplier pour montrer l'intégralité de son motif, à la mettre à plat pour en découvrir les fils de trame et de chaîne, le sens et le relief, à en faire observer la matière et le grain, et bien sûr à en faire miroiter la beauté et la richesse. L'explication de texte relève donc de la même opération : il s'agit de *déplier* le texte pour en *montrer clairement les « sens » et la valeur*. Le mot « sens » signifie ici le mouvement du texte, de son point de départ à son point d'arrivée, le dire du texte et ce qu'il faut, en surface et en profondeur, en *comprendre*, mais aussi le perçu, l'entendu et le ressenti. Le geste de l'explication est alors ce déploiement du texte, sa mise en valeur, à destination d'un tiers avec lequel je *communique*. (Raimbault, 2010, p. 80)

- 9 La suite du rapport s'attache à distinguer finement les actions de « comprendre », « expliquer » et « interpréter » en s'appuyant sur la lecture de Paul Ricœur (1977). Dans les rapports antérieurs à 2020, les explications se mènent indifféremment selon deux modalités particulières, puisqu'elles peuvent être « cursives ou analytiques » (Simon, 2010, p. 18), sans que cela modifie leur finalité. En revanche, dans le rapport de 2020 (Collectif, p. 27), l'explication, spécifiée par l'adjectif « linéaire », se définit par opposition au commentaire, nécessairement « composé ». Cette distinction est à mettre en corrélation immédiate avec les programmes de 2019, qui n'imposent pas de méthodologie particulière pour la conduite des explications en classe, mais définissent deux exercices différents pour le baccalauréat, un commentaire composé à l'écrit et une explication linéaire à l'oral : le format rigide attendu à l'examen détermine les pratiques de classes (Perret, 2022, p. 88).

1.2. Lecture analytique

- 10 Le terme de « lecture analytique » apparaît de manière significative entre 2012 et 2019. L'exercice, caractéristique des programmes depuis 2001, disparaît en effet dans les programmes de 2019. Les instructions officielles, en 2010, définissaient ainsi la lecture analytique :

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. (MEN, 2010, p. 10)

- 11 Les rapports de 2013, 2017 et 2018 en font l'exercice essentiel et central de la séquence. La séquence proposée en 2013 comprend trois séances réservées à la lecture analytique de trois extraits et un module qui vise à confronter deux textes du corpus, tandis que

l'évaluation consiste en un commentaire du texte étudié dans la première séance. De fait, la lecture analytique apparaît très souvent comme un exercice adapté au travail en classe, à la découverte du texte, tandis que le commentaire est proposé lors de l'évaluation sommative qui clôt la séquence. Le terme « commentaire » paraît alors désigner tout spécifiquement un exercice certificatif, plutôt qu'une méthodologie distincte. Après une introduction consacrée au personnage de Gavroche, la lecture analytique de l'extrait des *Misérables* proposée par le corrigé se déploie selon trois « axes », équivalents des « parties » du commentaire. Ces axes sont articulés par des transitions et scandés par des paragraphes qui constituent autant d'étapes dans l'argumentation. Le propos est ensuite fermement repris dans une conclusion, avant que des prolongements picturaux ne soient proposés. Le relevé des premières phrases de chaque partie montre de manière magistrale comment se déploie la ligne argumentative de la lecture analytique, très proche du genre du « commentaire », caractérisé par la mise en œuvre d'un « plan » :

Scène de combat entre républicains et royalistes, c'est donc d'abord la dimension spectaculaire de l'extrait qui peut être étudiée en relation avec le genre de l'épopée. [...] Il est dès lors possible de s'intéresser de plus près à la construction de Gavroche en héros, un héros qui, au regard du modèle épique, présente toutefois un certain nombre de singularités. [...] Ainsi, tel le héros d'épopée, le personnage de Gavroche se trouve associé à un ensemble de valeurs qui dépassent sa condition particulière et font accéder le texte à une dimension symbolique. (Zemmour, 2013, p. 36-38)

- 12 Or c'est précisément ce même extrait qui sert de support pour le commentaire de l'évaluation finale :

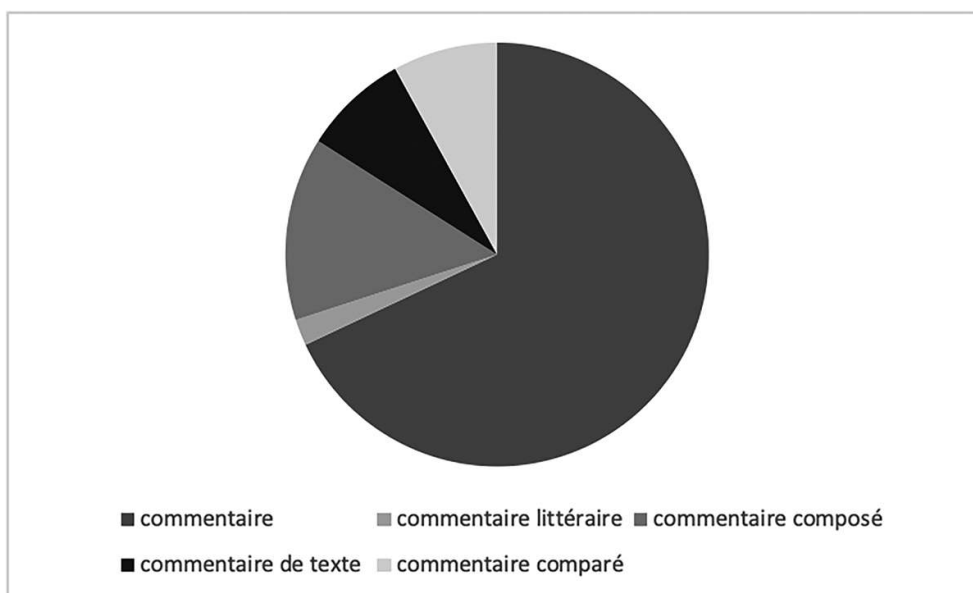
Pour clore cette séquence, le professeur peut proposer une évaluation fondée sur l'exercice du commentaire. Les extraits étudiés étant trop longs pour cet exercice, il est possible de n'en proposer qu'un fragment disposant tout de même d'une certaine unité. C'est le cas par exemple de la dernière partie de l'extrait des *Misérables* (à partir de « Le spectacle était épouvantable et charmant »). Confronté à l'exercice du commentaire, l'élève disposera d'éléments d'analyse et de repères culturels désormais solides qui lui permettront d'appréhender au mieux les modalités de la représentation de l'affrontement du personnage, les moyens du pathétique, avant d'envisager la dimension épique et symbolique de l'extrait. (Zemmour, 2013, p. 55)

- 13 On observe que le plan suggéré comme piste de corrigé est le même que celui qui a été retenu pour mener la séance de lecture analytique. Il en résulte une homologie forte entre les deux exercices, ainsi qu'entre les moments de construction des savoirs et d'évaluation de ceux-ci (Plissonneau *et al.*, 2017). Néanmoins, la lecture analytique se pratique à l'oral, dans une forme de cours dialoguée et collective, tandis que le commentaire constitue un passage à l'écrit individuel. On note en outre une différence dans la taille de l'extrait retenu : la lecture analytique, plus souple dans sa mise en œuvre, s'accommode de passages plus longs, quand la rigueur du commentaire impose un extrait d'un format plus bref, peut-être à cause des modalités propres de l'évaluation en classe de lycée.

1.3. Commentaire

- 14 Présent dans tous les rapports du jury, le commentaire semble l'exercice canonique par excellence. Ses emplois révèlent néanmoins des caractérisations différentes.

Figure 2 : Relevé des occurrences de « commentaire »



- 15 Si le mot apparaît trente-quatre fois en emploi absolu, il peut également être dit « littéraire », « composé », « de texte » ou « comparé », selon les terminologies en vigueur dans les programmes. Exercice d'évaluation proposé par la plupart des séquences, il prend souvent la forme, dans les rapports de jury, d'un plan en trois parties elles-mêmes divisées en trois sous-parties, au point que la méthodologie du commentaire semble se résumer à la mise en œuvre d'un plan invariablement constitué de neuf unités hiérarchisées, élément méthodologique qu'il partage avec la dissertation. Ce fait est particulièrement remarquable puisque la présentation sous forme de plan, présente dans les rapports de jury, est interdite aux candidats et candidates, et constitue donc une entorse que les rapports font à la règle de l'exercice.
- 16 Si le commentaire constitue l'exercice le plus fréquemment proposé dans le cadre de l'évaluation sommative de fin de séquence, sans doute parce qu'il constitue une épreuve écrite au baccalauréat, certaines propositions de séquences prévoient d'y exercer les élèves. Ainsi une séance, dans le rapport de 2019, propose-t-elle de faire succéder, en deux heures, la « lecture linéaire du poème "Spleen" de Jules Laforgue, puis [la] problématisation et [l']élaboration du plan du commentaire avec les élèves afin de revoir la méthode de l'exercice » (Thébault, 2019, p. 29). Si le plan semble à nouveau caractéristique de l'exercice de commentaire, le passage de la lecture linéaire au commentaire composé est révélateur de l'effort de conceptualisation attendu des élèves dans le cadre de cet exercice, mais aussi d'une certaine homologation dans les deux exercices : la lecture linéaire se doit, comme le commentaire, d'être problématisée et organisée. Le passage d'un exercice à l'autre constitue davantage une réorganisation du propos qu'une modification dans la manière de lire le texte.
- 17 Le mot « commentaire » apparaît avec le plus grand nombre d'occurrences dans le rapport de 2020, premier rapport rédigé après la mise en œuvre des derniers programmes. Le commentaire n'y est pas retenu comme évaluation, mais comme exercice structurant de la séquence, qui propose deux séances de confrontation des textes du corpus, une séance de comparaison, deux séances de commentaires et une explication linéaire. Les commentaires, très proches des lectures analytiques des rapports précédents, portent sur l'ensemble des textes du corpus et proposent de

dérouler une problématique en trois temps fortement articulés. Dans ce rapport, le commentaire s'oppose désormais à la lecture linéaire.

- 18 Il semble donc que les différentes dénominations relevées recouvrent un même exercice métatextuel, susceptible de se mener selon deux modalités, l'une, la plus fréquente, prenant la forme d'une écriture argumentative dans laquelle le plan de la démonstration se substitue à celui du texte, l'autre, plus rare et néanmoins toujours présente, où l'argumentation se développe en suivant linéairement le « mouvement » du texte lui-même, qu'elle doit mettre au jour. Ces deux modalités, qui pouvaient se pratiquer alternativement, selon la libre appréciation des enseignants comme des élèves jusqu'en 2019, ont pris depuis un caractère imposé dans les épreuves du baccalauréat : la première forme est réservée à l'écrit, la seconde à l'oral. Dans la suite de cet article, nous utiliserons désormais le terme de « commentaire » pour désigner l'ensemble des écritures métatextuelles pratiquées dans le cadre de l'épreuve de didactique.

2. « Lire » à l'agrégation interne de lettres modernes

- 19 Indépendamment des différentes dénominations accordées aux exercices prescrits et pratiqués par les élèves, une exigence fondamentale se détache clairement pour l'épreuve de didactique, celle de « lire » les textes du corpus :

Communément appelée « épreuve de didactique », la composition « à partir d'un ou de plusieurs textes d'auteurs de langue française » demeure avant tout un *exercice de lecture* donnant lieu à une composition littéraire. (Dejardin, 2015, p. 23)

- 20 Cette exigence de lire les textes ressortit bien à ce travail d'écriture particulier qu'est le commentaire : « commenter un texte, c'est dire la lecture qu'on en fait » (Daunay, 2002, p. 135). Mais reste à déterminer la posture de lecture attendue de l'agrégatif. Il semble que trois caractéristiques de cette lecture se retrouvent de rapport en rapport : la nécessité de lire un texte en fonction des autres textes du corpus, la mobilisation de savoirs extérieurs au texte pour en éclairer le sens et l'insistance sur une certaine conception de la « littéarité » qui se caractérise avant tout par la réflexivité et la clôture du texte sur lui-même.

2.1. Lire le texte dans un corpus

- 21 Si l'explication ou le commentaire tiennent une place importante dans les épreuves orales, force est de constater que le travail attendu ne doit pas se résumer à « juxtaposer quatre explications de texte » (Simon, 2010, p. 18). Les rapports insistent sur l'importance du groupement ou du corpus, qui constitue l'unité signifiante de la séquence pédagogique, ce qui s'inscrit dans une tradition scolaire établie par les programmes de 1987 (Perret, 2022, p. 85). Voici par exemple ce qu'indique le rapport de 2011 :

Rappelons que le corpus est une construction intellectuelle fondée sur la sélection et l'extraction de documents au service d'une visée, une *collocation* de textes qui les met en perspective et en problématise la lecture, un outil pour réfléchir et faire surgir des similarités et des singularités. (Raimbault, 2011, p. 15)

- 22 La lecture se doit d'être guidée par une « problématique » et celle-ci n'est pas propre au texte, mais au corpus qui en éclaire le sens. Lecture et problématisation sont les deux

faces solidaires d'un rapport au texte, conçu comme extrait, résultant d'un processus conscient et maîtrisé (Bishop et Belhadjin, 2021) en vue d'une fin spécifique, inscrite dans un projet didactique solidaire d'une certaine conception de la discipline scolaire et de la discipline universitaire de référence, « langue et littérature françaises » (section 9 du Conseil national des universités [CNU]). C'est ainsi que le rapport de 2010 précise :

Deux compétences s'avèrent **fondamentales** : savoir construire une cohérence présidant à l'organisation du corpus qui ne soit pas uniquement thématique ou générique ou historique, mais problématique. [...] Savoir lire, expliquer, interpréter les textes. Les deux compétences étant étroitement liées : sans cohérence problématique, pas de lecture de chaque texte possible, étant donné que cette lecture est elle-même articulée à des choix et implique une hiérarchisation de ces choix. (Simon, 2010, p. 18)

- 23 La lecture des textes du corpus est une démarche intellectuelle qui prend sens dans le cadre du groupement², élaboré par le jury en fonction d'un projet spécifique, antérieur et extérieur aux textes eux-mêmes, que le candidat ou la candidate est invité.e à retrouver à partir d'une étude minutieuse de l'ensemble des textes et des liens tissés entre eux par le geste même qui a présidé à leur réunion. C'est dans le cadre du corpus, par comparaison, que les textes prennent sens et peuvent être lus. On comprend dès lors que les programmes de 2019, qui placent la lecture intégrale au cœur de deux objets d'études, soient difficilement conciliables avec cette approche spécifique. De fait, la lecture de *Carmen* de Prosper Mérimée, en 2021, a poursuivi la logique fragmentaire de l'extrait en proposant quatre passages qu'il s'agissait de lire sans que le candidat ou la candidate ait sous les yeux le tissage ininterrompu de l'œuvre, en tant que corpus singulier et signifiant.

2.2. Savoirs et savoir lire

- 24 La lecture se doit alors d'être « vertueuse aux deux sens du terme » (Dejardin, 2015, p. 23) :
- saine, parce que soutenue par une réception honnête du texte ou du corpus ; puissante parce qu'articulée sur les catégories de l'analyse littéraire. Que le sujet proposé à l'étude soit un corpus ou un texte suivi, sa lecture suppose en effet la capacité à circuler dans l'espace textuel, à l'interroger comme ensemble et à l'évaluer, grâce à cette circulation, dans sa singularité même. (*Ibid.*)
- 25 Si le commentaire s'appuie sur une réception « honnête », non faussée des textes, il doit aussi mettre en jeu des connaissances, qu'on suppose construites antérieurement par le candidat ou la candidate, et qui servent d'ossature, de squelette, de « plan » à la lecture. L'exercice de commentaire attendu de l'enseignant-agrégatif est conforme à l'origine même de l'exercice, « liée à l'approche scientifique des textes » qui a pour corollaires « une place importante accordée à la méthodologie et la méfiance à l'égard des impressions personnelles » (Perret, 2020). La lecture se doit d'être informée par des savoirs, dont le corpus reste relativement stable tout au long de la période observée. Les catégories qu'il convient de mobiliser pour lire ressortissent d'une part à l'histoire littéraire, d'autre part à la poétique des genres, avec un fort ancrage en narratologie. Si chaque sujet appelle une bibliographie spécifique, souvent riche, seuls quatorze auteurs sont cités dans deux rapports au moins : Mikhaïl Bakhtine (6), Gérard Genette (4), Roland Barthes (4), Vincent Jouve (3), Julia Kristeva (3), Roman Jakobson (3), Jean-Pierre Richard (2), Jean-Michel Maulpoix (2), Georg Lukács (2), Oswald Ducrot (2), Marc

Fumaroli (2), Antoine Compagnon (2), Jean Rousset (2), Umberto Eco (2)³. Compagnon s'amuse en 1998 de l'hégémonie de la narratologie dans l'enseignement secondaire :

Il est impossible aujourd'hui de réussir à un concours sans maîtriser les distinguos subtils et le parler de la narratologie. Un candidat qui ne saurait pas dire si le bout de texte qu'il a sous les yeux est « homo- » ou « hétérodiégétique », « singulatif » ou « itératif », à « focalisation interne » ou « externe », ne serait pas reçu, comme jadis il fallait reconnaître une anacoluthie d'une hypallage, et savoir la date de naissance de Montesquieu. Pour comprendre la singularité de l'enseignement supérieur en France, il faut toujours en revenir à la dépendance historique de l'université par rapport aux concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. (Compagnon, 1998, p. 11)

- 26 Vingt-cinq ans plus tard, le propos mérite d'être nuancé. Les deux fils autrefois antagonistes, l'histoire et la théorie, auquel il convient d'ajouter le fil grammatical, semblent en réalité avoir continué à s'entremêler dans les instructions officielles comme dans les attentes aux concours. Ce qui était considéré par les programmes de 2001 comme trois « perspectives » tantôt dominantes, tantôt complémentaires, l'histoire littéraire et culturelle, les genres et registres, le style perçu comme avatar de la grammaire, constituent toujours le cœur de l'appréhension de la littérature dans l'enseignement secondaire.
- 27 La conception sous-jacente au concours de l'agrégation interne suppose, chez le candidat ou la candidate à l'agrégation, la maîtrise de ces savoirs, qu'il convient de transmettre à l'élève par le biais des commentaires. Toute la difficulté de l'exercice est alors d'utiliser les textes pour construire ces savoirs, sans les réduire à de simples prétextes, ce qui reviendrait à les nier comme textes littéraires : les savoirs théoriques sont à la fois la finalité de l'enseignement et le moyen par lequel le texte révèle peu à peu son sens. Ainsi le rapport de 2013 expose-t-il le projet pédagogique qui sous-tend la lecture analytique de l'extrait des *Misérables* qui ouvre la séquence :

L'objectif de cette première séance consiste à se doter d'un cadre d'analyse opératoire pour l'ensemble de la séquence, par l'étude des dimensions épique et héroïque de l'extrait. Il convient cependant de ne pas s'en tenir à cette seule réduction du texte à des notions en principe connues des élèves, et de voir par conséquent le traitement particulier qu'opère Hugo d'un *topos* littéraire. (Zemmour, 2013, p. 36)

- 28 Il s'agit ici à la fois d'enseigner des notions, l'épique et l'héroïque, catégories de l'analyse littéraire indépendantes du texte de Victor Hugo, et de rendre justice à la singularité de ce texte eu égard à ces catégories. Le commentaire est, pendant le cours, le lieu où se structurent les notions chez les élèves, et, à l'issue de la séquence, l'exercice qui permet leur restitution dans le cadre de l'évaluation. Il est donc à la fois un outil au service de l'apprentissage, dans une perspective inductive qui veut qu'on parte des textes singuliers pour faire émerger les concepts, et la finalité de l'apprentissage, en tant que genre discursif à maîtriser. La lecture se trouve alors doublement liée, d'une part aux savoirs notionnels qu'elle doit permettre d'enseigner, d'autre part à l'écriture vers laquelle elle tend toujours.

2.3. Autotélisme et réflexivité

- 29 L'inclusion des travaux de commentaire dans le cadre d'une séquence, elle-même conçue autour d'un corpus, entraîne la mise en œuvre d'une démarche intellectuelle reposant sur la mobilisation de cadres théoriques informés pour lire les textes. Cette

préséance donnée à la théorie littéraire pour lire les textes conduit les auteurs et autrices des rapports à mobiliser le concept de « littéarité », car la finalité du commentaire semble souvent de souligner ce qui, dans les textes, est « littéraire ». Au côté des concepts propres à l'histoire littéraire et à la poétique des genres, la notion la plus souvent convoquée est celle d'« intertextualité », que les auteurs des rapports empruntent à Bakhtine (1970), telle que Kristeva (1969) l'a interprétée, et aux travaux de Genette, dans *Palimpsestes* (1982) notamment. Or, la lecture de Kristeva du concept de dialogisme chez Bakhtine, qu'elle remplace par celui d'intertextualité, détache le texte du monde pour l'envisager comme un système clos, tout texte dialoguant avec d'autres textes au sein de l'espace littéraire, coupé de sa dimension référentielle. Le sujet de 2009 et celui de 2016 portaient explicitement sur les « réécritures », objet d'étude au programme de première littéraire, en lien, pour 2009, avec une perspective d'étude qui portait sur l'intertextualité et la singularité des textes (Pagès, 2007, p. 14). Il est donc naturel que le traitement de la notion d'intertextualité y soit particulièrement développé. On retrouve néanmoins cette notion dans tous les autres rapports, alors que les sujets, à l'exception du sujet de 2011 qui traitait d'un mouvement littéraire dans une perspective transgénérique, portent spécifiquement sur des genres, conformément aux programmes en vigueur depuis 2011. Les sujets sur la poésie, en 2010 et 2014, insistent sur l'autotélisme du texte littéraire. Le rapport de 2010 met certes en garde contre les problématiques « « métapoétiques » ou « métatextuelles » : tous les textes parleraient en fait de la poésie elle-même au-delà de l'hommage au célébré qui ne serait qu'un « prétexte » » (Simon, 2010, p. 24) ; il insiste néanmoins sur l'importance de souligner, dans l'étude, que ces tombeaux de poètes sont des hommages rendus à des poètes par des poètes. Le sujet de 2014 proposait de travailler sur des textes qui relevaient « de l'Histoire événementielle, au sens où les poèmes fournissent un témoignage sur des événements extérieurs à eux » (Robert-Lazès, 2014, p. 23). Le rapport ajoute néanmoins : « Mais c'est aussi et surtout des problématiques internes à la discipline qu'il s'agit » (*ibid.*)⁴. Le traitement du sujet de 2020 est à cet égard particulièrement révélateur. En choisissant, pour aborder la littérature d'idées et la presse, un corpus du discours de réception au prix Nobel, les concepteurs du sujet ont décidé de mettre l'accent sur la dimension réflexive, spéculaire, presque circulaire, de l'épreuve : il s'agissait de mettre en valeur la littéarité de textes qui portaient sur la littérature. Le mot « littéarité » apparaît cinq fois dans ce rapport, consacré à l'objet d'étude qui pouvait sembler le plus à même d'ouvrir vers les sciences humaines et sociales. Le candidat ou la candidate se doit de proposer « une lecture consciente de l'irréductible littéarité du discours du poète » (Collectif, 2020, p. 17). Cette dimension se laisse également observer dans l'importance accordée au « style » et à la singularité du texte littéraire dans l'ensemble des rapports.

3. Lecture et écriture : quelle place pour le « sujet » lecteur ?

- 30 Si le commentaire est bien la mise en œuvre d'une lecture, de quel lecteur émane-t-elle ? Est-ce d'un lecteur empirique, amené à dialoguer à la première personne avec les textes, ou celle d'un lecteur « distancié » voire « nié », comme le suppose Daunay (2002) à partir de l'étude du manuel d'Annie Rouxel (1999) ? Les rapports insistent

régulièrement sur la dimension personnelle et située des projets de lecture attendus. Ainsi le rapport de 2012 encourage-t-il la prise de risque :

[Les consignes trop générales données aux élèves] ne sauraient témoigner des compétences attendues, qui sont d'abord des **compétences de lecture et d'interprétation**. La composition de didactique suppose en effet, comme toute composition, un point de vue qui peut être aussi un risque. L'habitude trop souvent prise de mettre à plat les textes et les œuvres pour les faire tenir, en morceaux, dans des visées de caractérisation, de description, d'analyse très statique, ne permet pas au candidat d'attester de ses compétences de lecture. (Péchevran-Rossi, 2012, p. 27)

- 31 Le rapport de 2018 revient sur l'exigence d'appropriation des textes, qui est le gage d'une véritable interprétation :

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. [...] 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. (Rocheteau, 2018, p. 26)

- 32 Nous aimerions donc, dans cette dernière partie, explorer les pistes proposées par les rapports de jury pour mettre en œuvre cette appropriation personnelle des textes, telle qu'ils les donnent à voir et à expérimenter.

3.1. La place des élèves dans la conduite de la lecture : un exercice intersubjectif ?

- 33 L'analyse des références universitaires, dans les rapports du jury, souligne en creux l'absence des travaux scientifiques sur la recherche en didactique de la littérature, dans une épreuve qui est pourtant considérée comme portant sur la didactique de la discipline : il s'agit de transposer des savoirs universitaires sur la littérature, souvent relativement anciens, pour répondre à la commande scolaire des programmes en vigueur et non de mobiliser des savoirs élaborés par la recherche en didactique de la littérature. Ainsi Nora Viet rappelle-t-elle le corpus critique à maîtriser dans le cadre du concours de l'agrégation :

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...). (Viet, 2018, p. 87)

- 34 Si les travaux sur la réception des textes littéraires semblent mobilisés au travers de la notion d'« horizon d'attente » (Jauss, 1988), ou encore celles d'« effet-lecture » (Eco, 1985) ou d'« effet-personnage » (Jouve, 1992), les recherches menées sur le « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004), et plus largement sur le lecteur empirique, ne sont pas mobilisées par les rapports, à l'exception du rapport de 2016 qui s'appuie sur une conférence d'Anne Vibert (2013) vulgarisant ces recherches⁵.

- 35 Les élèves sont toutefois présents dans la plupart des rapports. En 2009, une note rappelle qu'« il s'agit non seulement d'«étudier» différentes formes de réécriture, mais aussi de les faire «pratiquer» par les élèves » (Berthelot, 2009, p. 18). Ce même rapport insiste sur le sujet écrivant qu'est le lecteur : « De même, le corpus invitait à faire réfléchir les élèves à la notion de style – celui d'un écrivain mais aussi le leur » (*ibid.*, p. 21). Le rapport de 2014 fait figurer l'énoncé des questions qui sont soumises aux élèves dans le cadre d'une séance portant sur le quatrième poème du livre V des *Châtiments* de Victor Hugo (Robert-Lazès, 2014, p. 37). Les questions constituent néanmoins les axes de la lecture analytique prédéfinis par l'enseignant ou l'enseignante : plus qu'une ouverture à la singularité de la réception du texte par les élèves, il s'agit d'un guidage destiné à servir de « trame » au commentaire dirigé.
- 36 Le rapport de 2015 insiste sur la mise en activité des élèves, dans le cadre d'« une lecture qui devient enquête » (Dejardin, 2015, p. 28). S'appuyant sur les recherches de Philippe Breton (2003), menées en sciences de l'information et de la communication (section 71 du CNU), l'auteur du rapport souligne que le but de la séquence menée sur l'écriture argumentative de La Bruyère est « d'inviter les élèves à s'approprier un texte en interrogeant sa construction » (Dejardin, 2015, p. 27). Les élèves, placés en situation de sujets, « pourront ainsi prendre conscience de la subtilité du dispositif mis en place par La Bruyère ». (*ibid.*, p. 28). Une séance, consacrée à la « théâtralisation » dans le corpus de La Bruyère, propose ainsi de commencer par un temps de réflexion accordé aux élèves :
- En introduction de cette séance, le professeur pose aux élèves la question suivante : « En étayant votre réflexion par la référence à des comédies de Molière que vous avez lues, vous étudierez la relation que les quatre portraits représentés dans cette section entretiennent avec le théâtre ». Un temps est laissé en début de séance aux élèves pour organiser leur réflexion, dans le but de mettre en place l'initiation didactique au commentaire de texte. (Dejardin, 2015, p. 37)
- 37 Si la présentation de la séance prend la forme attendue, dans le cadre de cette épreuve, d'une énumération des points qui seraient abordés dans la leçon, on relève que les « élèves » deviennent sujets des verbes : « Les élèves pourront ainsi remarquer que [...]. Les élèves remarqueront également [...] » (Dejardin, 2015, p. 38). Cette modification stylistique, qui ne change pas fondamentalement la teneur du commentaire lui-même, laisse néanmoins envisager une déprise de l'enseignant ou enseignante, au profit d'un recentrement sur les élèves.

3.2. Distanciation et effacement du sujet : un lecteur « nié » ?

- 38 Force est de constater que, le plus souvent, la conduite d'une lecture « personnelle » ne s'accompagne pas d'une prise de position à la première personne : « pas de nous, pas de je, pas de lecteur » écrit Daunay (2002, p. 143) à propos des exemples produits par Rouxel. L'écriture de la composition interdit la modalisation et efface les traces de l'interprétation, du travail de confrontation au texte, pour donner à lire un discours qui se déroule comme s'il n'émanait de personne en propre. L'effet produit est donc l'illusion d'une forme de vérité qui se donnerait à lire en continu, sans écran et sans filtre, sans le travail d'une conscience.
- 39 Cela ne signifie pas pour autant, nous semble-t-il, qu'une place ne soit pas ménagée au lecteur. L'analyse par Sandrine Berthelot d'un extrait de *Madame Bovary*, en 2009, est révélatrice du style propre à une certaine conception du commentaire universitaire,

qui sert de modèle au commentaire scolaire. Le commentaire se déploie sous la forme d'une longue déclaration, qui vise à objectiver la lecture qui est faite du texte. La première personne du pluriel, forme atténuée de la première personne du singulier, est présente, mais elle sert davantage à ponctuer la parole magistrale qu'à la modaliser ou à manifester la présence, dans le commentaire, du lecteur empirique. « Notons que », « Remarquons que » : ces impératifs servent à introduire des subordinées conjonctives à l'indicatif, qui semblent attester d'une réalité, d'un constat factuel, et nier ainsi l'acte d'énonciation dont l'analyse est issue. L'autrice oscille alors entre l'emploi du pronom « nous » et celui du pronom « on », qui semblent quasiment interchangeables : « on notera [...] que... que l'on retrouve... on se souvient que... on remarque... on sera sensible... ». Daunay (2002, p. 142) propose d'analyser l'emploi de ce pronom comme la recherche d'un effet de mise à distance du texte.

- 40 Cet effacement du sujet, alors même que le texte est appelé à deux reprises avec une familiarité affectueuse « notre extrait », se trouve comme mis en abyme dans le commentaire : Berthelot souligne, dans le passage de Flaubert, que « le règne de la non-personne semble contaminer le monologue intérieur : le pronom “on” apparaît à deux reprises dans les projets de Charles et dans les rêveries d'Emma » (Berthelot, 2009, p. 25). Dans l'écriture de commentaire se fait sentir ce même règne de la « non-personne », règne illusoire cependant, puisqu'il n'empêche pas le caractère subjectif et personnel de la « rêverie » proposée sur le texte. Ce caractère personnel se manifeste par le choix des axes ou la construction du plan, qui superpose au mouvement du texte un projet de lecture construit à posteriori. Il est sensible également dans les références à d'autres textes, qui manifestent à quel point la notion d'intertextualité dépend de la bibliothèque intérieure du lecteur (Louichon et Rouxel, 2010), fût-il auteur de rapports de jury. On le retrouve encore dans la mobilisation d'un cadre théorique qui n'est pas toujours précisément situé.

Le premier paragraphe prépare cette irruption des rêves par le glissement d'une focalisation zéro à une focalisation interne. Le portrait laudatif d'Emma est d'abord assumé par un narrateur omniscient qui généralise la perception du personnage (« Madame Bovary » ; « à cette époque ») – relayé ensuite par l'évocation d'un temps antérieur (« l'avaient par gradations développée ») – « indéfinissable beauté » complétée par quelques traits globalisants (« joie, enthousiasme, succès ») ou par des pluriels généralisants. Le point de vue apparemment extérieur dénote à la fois le regard de l'artiste qui s'émeut (« on eût dit qu'un artiste ») et celui de l'anatomiste qui dissèque : les précisions corporelles en témoignent ainsi que le terme de « tempérament » à valeur pré-zolienne et que l'on retrouve d'ailleurs dans l'extrait de *L'Éducation sentimentale*. Parallèlement, la sensualité de la description permet le glissement du point de vue omniscient au regard de Charles. (Berthelot, 2009, p. 22)

- 41 Dans ce passage, les expressions « focalisation zéro », « narrateur omniscient », « point de vue apparemment extérieur » et « point de vue omniscient » semblent plus ou moins synonymes, en opposition à « focalisation interne » et « regard de Charles ». L'adoption de cette terminologie, vraisemblablement issue d'une vulgarisation du « Discours du récit » de Genette (1972), n'est ni explicitée, ni interrogée. Or d'autres études, comme celles d'Alain Rabatel (1998), déjà anciennes, ou de Raphaël Baroni (2021⁶), plus récentes, permettraient d'offrir un autre cadre théorique susceptible d'interroger ce qui ne constitue pas la vérité du texte, mais bien une manière de le lire.
- 42 Le caractère personnel de la lecture se fait enfin sentir dans les choix opérés et dans ce qui n'est pas dit : les citations placées entre parenthèses relèvent de choix, qui

redoublent le processus d'extraction à l'œuvre dans la constitution même du corpus, et dont les articles réunis récemment par Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin (2021) montrent à quel point il constitue une opération empreinte de subjectivité. Ainsi, dans ce premier paragraphe, ne sont pas relevés les termes « corruption » et « adultère », qui situent pourtant très précisément la voix narrative, ou encore l'apparition du pronom « vous » qui précède le surgissement de « Charles » et pose la question de la relation qui s'établit implicitement avec le lecteur.

3.3. Vers une lecture vraiment « personnelle » des enseignantes et enseignants et des élèves ?

- 43 La lecture opérée par les auteurs et autrices des rapports de jury est certes une lecture personnelle, comme toute lecture, mais sa particularité consiste à effacer les marques énonciatives de la subjectivité pour produire un effet de distanciation. Il s'agit alors paradoxalement de rendre compte d'une appropriation des textes, tout en lui donnant la forme d'un énoncé détaché de son énonciation, en feignant de considérer que la lecture proposée constitue la vérité du texte, son sens véritable.
- 44 Le rapport de 2016 est peut-être celui qui assume le plus explicitement la part de subjectivité à l'œuvre dans la lecture, ouvrant sur d'autres manières de lire et de rendre compte de sa lecture dans le commentaire. Portant sur l'analyse de réécritures de *Phèdre* de Racine dans un corpus romanesque, il pose d'emblée que « la lecture analytique consiste dès lors à admettre la structure essentiellement polyphonique et donc pluri-sémantique du texte » (Pagès, 2016, p. 26). L'intertextualité est définie non comme un fait, mais comme un procès : « l'intertextualité est moins un fait que le résultat d'une interprétation construite par un lecteur, et le fruit d'une rhétorique de l'auteur mesurant la compétence interprétative de son lecteur » (*ibid.*). Il devient possible d'ouvrir le texte sur le monde, dans une définition de l'intertextualité qui quitte la lecture de Kristeva pour renouer avec le projet bakhtinien, tel qu'il transparait dans sa *Poétique de Dostoïevski* (1970). La « lecture proprement littéraire ne retient pas ce lecteur dans le seul tissu de mots des textes. Elle l'installe dans le flux fécond entre le réel et le livre qui irrigue l'intertextualité ; l'élève-interprète mesure que se référer à un texte c'est aussi renvoyer à la situation dans laquelle on se trouvait au moment de sa lecture » (Pagès, 2016, p. 26). Rachel Pagès est la seule à situer le projet didactique qu'elle défend dans le sillage des travaux sur le sujet lecteur. Elle évoque ainsi la mise en place d'un « journal du lecteur » pour « faire place au sujet lecteur en classe pour renouveler les approches de la lecture analytique, selon les perspectives tracées par Anne Vibert [2011] » (*ibid.*) et propose, en première séance, de passer « de la lecture des élèves à celle des romanciers » avant de mettre en œuvre « une lecture en réseau du corpus ». Ce n'est qu'à partir de la quatrième séance que prennent place des lectures analytiques des textes du corpus, présentées sous forme de plans traditionnels de commentaires, construits dans le prolongement des séances transversales qui ouvrent la séquence.

Conclusion

- 45 L'étude des rapports de jury permet de comprendre ce que l'institution prescrit aux enseignants et enseignantes et, à travers ces prescriptions, de percevoir les

représentations que l'institution se fait de l'enseignement de la littérature, de ses modalités et de ses finalités. Si des enseignants-chercheurs et des enseignantes-chercheuses participent aux jurys, force est de constater qu'ils ne sont pas les rédacteurs de ces parties, laissées aux spécialistes du second degré que sont les inspecteurs et inspectrices d'une part, les professeurs et professeuses de chaire supérieure d'autre part. Le discours produit dans ces rapports permet de mesurer la permanence durable d'un corpus critique classique hérité des années 1970. Il permet également de voir comment les professionnels du champ expliquent les attendus des programmes lorsqu'ils s'adressent non seulement aux candidats et candidates, mais aussi et surtout à leurs pairs : les rapports de jury sont des textes adressés aux formateurs et formatrices des universités, peut-être autant que des textes adressés aux candidats et candidates. Ces rapports, tous signés à l'exception du rapport de 2020, constituent des interprétations personnelles, assumées en nom propre, des programmes en vigueur. À travers le commentaire se donne à voir l'attachement à la « littérarité » du texte, qui n'empêche pas, ou pas toujours, un questionnement sur la relation entre la littérature et le monde. D'un rapport à l'autre, des positions différentes se laissent percevoir, qui dessinent à la fois une tradition forte, pouvant aller jusqu'au « formatage » (Brillant Rannou *et al.*, 2020, p. 24), et des appropriations singulières, qui permettent également de saisir des tensions et des débats au sein de l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski* (Isabelle Kolitcheff, trad.). Seuil.
- BARONI, R. (2021). Perspective narrative, focalisation et point de vue : pour une synthèse. *Fabula-LhT*, 25 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://www.fabula.org/lht/25/baroni.html>>.
- BISHOP, M.-F. et BELHADJIN, A. (dir.). (2021). Lire des œuvres en extraits, quels enjeux pour l'enseignement de la littérature ? [numéro thématique]. *Repères*, 64. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.4434>>.
- BRETON, P. (2003). Comment s'y prend-on pour argumenter ? Dans *Actes du colloque Pour une refondation des enseignements de communication des organisations*. Récupéré sur : <http://palimpsestes.fr/communication/textes/Pages%20de%20refondation_actes.pdf>.
- BRILLANT RANNOU, N., LE GOFF, F., FOURTANIER, M.-J. et MASSOL, J.-F. (dir.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Seuil.
- DAUNAY, B. (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers Théodile*, 5, 49-61.
- DAUNAY, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, 113-114, 135-153.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.

- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.
- GENETTE, G. (1972). Discours du récit. Dans *Figures III*. Seuil.
- JAUSS, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire* (Jacob. M., trad.). Gallimard.
- JOUVE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses universitaires de France.
- KRISTEVA, J. (1969). Le mot, le dialogue, le roman. Dans *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (dir.). (2010). *Du corpus solaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2021). *Les épreuves de l'agrégation interne et du CAERPA section lettres modernes*. Récupéré sur : <<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98747/les-epreuves-de-l-agregation-interne-et-du-caerpa-section-lettres-modernes.html>>.
- MEN. (2010). 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*.
- PAGÈS, A. (dir.). (2007). *Français. Classes de seconde et première*. Centre national de documentation pédagogique.
- PERRET, L. (2022). L'explication de texte en 2019 : ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre. *Recherches*, 76, 83-101.
- PERRET, L. (2020). L'explication de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes. *Pratiques*, 187-188 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/pratiques/8812>>.
- PLISSONNEAU, G., BAZILE, S. et BOUTEVIN, C. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères*, 56, 91-108. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1197>>.
- RABATEL, A. (1998). *La construction textuelle du point de vue*. Delachaux et Niestlé. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/deni.rabat.1998.01>>.
- RICŒUR, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue philosophique de Louvain*, 25, 126-147.
- ROUXEL, A. (1999). *Séquences littéraires. Préparation à l'agrégation de lettres modernes*. Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- SIVADIER, A. (2002). La formation aux concours internes : un enjeu pour l'évolution de la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 136, 17-26. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.136.0017>>.
- VIBERT, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* MENJS/DGESCO-IGEN. Récupéré sur : <<https://eduscol.education.fr/document/5687/download>>.

Corpus

BERTHELOT, S. [professeure de CPGE]. (2009). Lycée Pothier, Orléans, Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans E. Fraisse (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2009* (p. 17-35). MEN.

BOMMIER, M. [professeure de CPGE]. (2017). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2017* (p. 26-65). MEN.

COLLECTIF. (2020). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans F. Laurent (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2020* (p. 16-36). MEN.

DEJARDIN, I. [professeure de CPGE]. (2015). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J. Ehrsam (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2015* (p. 23-50). MEN.

GAILLIARD, M. [IA-IPR de lettres]. (2021). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans F. Laurent (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2021* (p. 19-43). MEN.

PAGÈS, R. [IA-IPR de Lettres]. (2016). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2016* (p. 24-54). MEN.

PÉCHEYRAN-ROSSI, I. [IA-IPR de lettres]. (2012). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J. Ehrsam (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2012* (p. 26-56). MEN.

RAIMBAULT, F. [IA-IPR de lettres]. (2011). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans E. Fraisse (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2011* (p. 15-47). MEN.

RAIMBAULT, F. [IA-IPR de lettres]. (2010). Explication de texte. Dans E. Fraisse (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2010* (p. 78-87). MEN.

ROBERT-LAZÈS, C. (2014). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J. Ehrsam (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2014* (p. 24-50). MEN.

ROCHETEAU, O. [professeur de CPGE]. (2018). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2018* (p. 26-53). MEN.

SIMON, F. [professeur de CPGE]. (2010). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans E. Fraisse (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2010* (p. 18-32). MEN.

THÉBAULT, S. (2019). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2019* (p. 15-41). MEN.

VIET, N. [maitresse de conférences en langue et littérature du Moyen Âge]. (2018). Leçon portant sur un programme d'œuvres d'auteurs de langue française. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2018* (p. 84-93). MEN.

ZEMMOUR, D. [professeur de CPGE]. (2013). Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs. Dans J. Ehrsam (dir.), *Rapport du jury de l'agrégation interne de lettres modernes, session 2013* (p. 27-56). MEN.

NOTES

1. Nous faisons le choix, dans le cadre limité de cet article, de nous concentrer sur ce corpus homogène. Pour d'autres mises en perspective de cette épreuve, on pourra lire, par exemple, Bertrand Daunay (2002) qui analyse la pratique du commentaire dans un manuel à l'usage des candidats à l'agrégation interne (Rouxel, 1999).
2. Dans le corpus étudié, deux sujets portent néanmoins sur des extraits longs. En 2013, les quatre premières lettres des *Liaisons dangereuses* de Laclos sont données à l'étude. Toutefois, le caractère fragmentaire de l'écriture épistolaire conduit le sujet à parler de « groupement de textes », les quatre lettres étant énumérées dans l'intitulé comme autant de textes. De même, le sujet de 2015, qui invite à travailler sur les paragraphes 32 à 43 des *Caractères* de Jean de La Bruyère demande d'étudier « l'ensemble des textes » soumis aux candidats. Chaque paragraphe est, ici encore, considéré comme un texte.
3. On note que la seule femme de ce panthéon est Kristeva.
4. Une évolution se dessine néanmoins sur ce point. Le rapport de 2017, sur un sujet qui portait sur les premières lettres des *Liaisons dangereuses*, accorde une place centrale au contexte socioculturel de rédaction de l'œuvre et aux enjeux éthiques du corpus. Le rapport de 2022, sur un corpus poétique, inscrit également les questions politiques, sociales et éthiques au cœur de la réflexion, en lien avec le questionnement esthétique.
5. Voir *infra*.
6. Si l'article de Baroni auquel nous renvoyons est postérieur à la rédaction du rapport, il constitue une « synthèse » de recherches dynamiques et fécondes depuis une vingtaine d'années, c'est pourquoi nous faisons le choix de cette référence.

RÉSUMÉS

L'agrégation interne de lettres modernes possède une épreuve dite « didactique », dans laquelle les candidats présentent l'analyse d'un corpus de textes en vue de son exploitation en classe. Les rapports de jury présentent des éléments pour comprendre ce qui est attendu des candidats – tous enseignants dans des établissements secondaires – et, plus indirectement, comment leurs auteurs conçoivent les pratiques de classe. L'article évoque d'abord des questions de terminologie, afin de proposer des définitions contrastives des différents exercices de commentaire pratiqués par les élèves, tels qu'ils sont décrits dans les rapports. Il tente ensuite de déterminer les enjeux et le cadre théorique de la lecture demandée aux enseignants-agrégatifs dans le cadre de l'épreuve de didactique. Il se penche enfin sur la place du sujet, que ce soit l'élève ou l'enseignant-agrégatif, dans l'exercice de commentaire, que l'on peut définir très largement comme la tentative de rendre compte, à l'écrit, d'une lecture singulière.

The *agrégation interne* in modern literature has a so-called 'teaching' test, in which candidates present an analysis of a corpus of texts for the purpose of using it in the classroom. The jury reports contain information that explains what is expected of the candidates, all of whom are teachers in secondary schools, and, more indirectly, how their authors perceive classroom practices. The article firstly discusses issues of terminology, in order to offer contrasting

definitions of the different commentary exercises done by students, as described in the reports. It then attempts to determine the issues and the theoretical framework of the analysis required of candidates in this teaching test. Finally, it looks at the role of the subject, either student or teacher, in the commentary exercise, which can be broadly defined as an attempt to give an account, in writing, of a unique reading.

INDEX

Mots-clés : formation des enseignants, didactique, littérature, recrutement d'enseignants

Keywords : teacher education, didactics, literature, teacher recruitment

AUTEUR

VIRGINIE TELLIER

CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (EA 4507)