



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation interne et CAER-PA

Section : lettres classiques

Session 2022

Rapport de jury présenté par :
Madame Emmanuèle Caire
Présidente du jury

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

SOMMAIRE

Les épreuves du concours	p.4
Commentaires sur la session 2022	p.5
Bilan de l'admissibilité de l'Agrégation interne et du CAER-PA	p.8
Bilan de l'admission de l'Agrégation interne	p.9
Bilan de l'admission du CAER-PA	p.10
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE	p.11
Composition française	p.11
Version latine	p.22
Version grecque	p.31
ÉPREUVES D'ADMISSION	p.37
Leçon	p.37
Littérature française	p.37
Cinéma	p.41
Textes latins et grecs	p.44
Explication d'un texte français postérieur à 1500	p.48
Question de grammaire	p.50
Explication d'un texte latin ou grec	p.58
Latin	p.58
Grec	p.60

Les épreuves du concours

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

1-Composition française à partir d'un ou de plusieurs textes

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

L'épreuve consiste en une composition à partir d'un ou de plusieurs textes des auteurs de langue française inscrits au programme du concours. 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-Version grecque ou latine, au choix des candidats

- Durée de l'épreuve : 4 heures
- Coefficient 8

Les candidats font le choix du latin ou du grec pour l'épreuve de version. Ce choix détermine également celui de l'épreuve d'explication en langues anciennes pour les épreuves d'admission : celle-ci portera nécessairement sur la langue non retenue pour l'écrit.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

1- Leçon

- Durée de la préparation : 6 heures
- Durée de l'épreuve : 50 minutes
- Coefficient 8.

La leçon porte sur l'une des œuvres au programme. Ce programme est composé d'œuvres littéraires d'auteurs de langue française, d'œuvres d'auteurs anciens, et d'une œuvre cinématographique. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury.

2 Explication d'un texte français postérieur à 1500

- Durée de la préparation : 2 heures 30
- Durée de l'épreuve : 45 minutes
- Coefficient 7

L'épreuve consiste en une explication d'un texte postérieur à 1500 d'un auteur de langue française figurant au programme. Cette explication est suivie d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et d'un entretien avec le jury.

3 Explication d'un texte latin ou grec

- Durée de la préparation : 2 heures 30
- Durée de l'épreuve : 45 minutes
- Coefficient 5

L'épreuve consiste en une explication d'un texte latin ou grec (dans celle des deux langues qui n'a pas fait l'objet d'une épreuve écrite) figurant au programme du concours. Cette explication est suivie d'une interrogation de grammaire portant sur le texte et d'un entretien avec le jury.

Commentaire de la session 2022

Nombre de candidats inscrits

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	435	453	353	398	306	287	262	273
Privé	56	56	34	35	37	42	35	41

Le nombre de candidats se maintient sur les 3 dernières années, avec une remontée sensible du nombre d'inscrits dans l'un et l'autre concours par rapport à 2021, année fortement marquée par l'impact de la crise sanitaire.

Pourcentage candidats présents/candidats inscrits

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	72,41	69,09	69	75,16	67,32	71,43	71,76	73,99
Privé	69,64	68,63	62	65,71	59,45	61,90	54,29	73,17

Plus nettement encore on constate une amélioration du ratio entre le nombre des inscrits et celui des candidats présents jusqu'à la fin des épreuves d'écrit. Il faut par ailleurs noter qu'il y a fort peu d'abandons au cours des épreuves : les abandons se situent surtout entre le moment de l'inscription et le début du concours. Cette année presque les $\frac{3}{4}$ des inscrits sont allés jusqu'au bout de l'écrit et très rares ont été les copies blanches ou indigentes. Ceci démontre que les candidats se préparent fort sérieusement aux épreuves du concours.

Ratio nombre de candidats présents à l'écrit et nombre de postes mis au concours

Evolution au regard des 10 années précédentes

	Agrégation interne	CAER-PA
2022	202 pour 40 postes (+ 4 inscrits en liste complémentaire)	30 pour 2 postes
2021	188 pour 40 postes	19 pour 3 postes
2020	205 pour 40 postes	26 pour 3 postes
2019	206 pour 40 postes	22 pour 2 postes
2018	224 pour 45 postes	23 pour 3 postes
2017	242 pour 45 postes	21 pour 4 postes
2016	313 pour 45 postes	35 pour 3 postes
2015	315 pour 45 postes	39 pour 5 postes
2014	308 pour 40 postes	46 pour 4 postes
2013	376 pour 40 postes	32 pour 5 postes
2012	274 pour 40 postes	31 pour 3 postes

Pour l'agrégation interne, le nombre de postes mis au concours reste stable et, après la situation un peu exceptionnelle de 2021, on retrouve le taux de pression des années 2018, 2019 et 2020 : cette année avec 202 candidats présents à l'écrit pour 40 postes, le taux de pression se maintient autour de 1 pour 5. On peut par ailleurs se féliciter de l'ouverture cette année d'une liste complémentaire (4 inscrits), qui permet

de ne pas perdre de poste en cas de démissions, comme ce peut être le cas lorsque des candidats sont également lauréats du concours de l'agrégation externe.

En revanche la situation est plus tendue pour le CAER-PA. Avec une remontée du nombre d'inscrits et surtout du nombre de candidats présents jusqu'au bout des épreuves écrites, et dans le même temps un poste de moins ouvert au concours par rapport à 2021, le taux de pression augmente fortement et passe à 1 pour 15. Ceci se traduit par une barre d'admissibilité et une barre d'admission nettement plus élevées pour le CAER-PA, et ce malgré une moyenne générale des candidats ayant composé à l'écrit qui demeure supérieure pour le concours de l'agrégation interne.

Taux de pression (en pourcentage)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	14,2%	14,3	18%	20%	19,4%	19,5%	21,27%	19,8%
Privé	12%	8,5%	19%	13%	9,09%	11%	15,7%	6,66%

Moyennes de l'écrit

	Moyenne générale de l'écrit	Moyenne des admissibles	Barre d'admissibilité
Public	9,54	12,05	10
Privé	9,02	14	12

Évolution de la barre d'admissibilité

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	11,10	11	10,06	9,76	9,9	10,9	10,6	10
Privé	11,9	10,07	10,53	9,32	10,20	11,2	11,2	12,8

Moyennes de l'oral

Il convient, pour le CAER-PA, d'analyser les statistiques suivantes avec prudence étant donné le très petit nombre des candidats concernés. Il n'y a pas de différence significative de niveau entre les candidats des deux concours : les données figurant dans les tableaux s'expliquent par les différences de taux de pression.

	Moyenne de l'oral	Moyenne générale des admis	Barre d'admission
Public	10,37	12,06	11,38
Privé	10,26	13,26	12,93

Evolution de la moyenne des admis (admissibilité + admission)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	12,99	12,65	10,73	12,35	12,64	14,34	13	12,06
Privé	12,74	11,78	9,04	12,25	13,69	14,413	14,32	13,26

Évolution de la barre d'admission

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	11,05	11,34	10,53	10,83	11,38	13	11,5	11,38
Privé	12,74	11,78	9,9	10,69	13,64	13,8	12,94	12,93

Moyenne du premier admis

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Public	16,5	15,35	14,76	16,47	17	18	18	15,65
Privé	16,75	13,5	10,44	13,37	14,47	15,4	15,4	13,62

Répartition des épreuves de latin et de grec

À l'écrit, pour l'épreuve de langues anciennes, les candidats ont le choix entre une épreuve de version latine et une épreuve de version grecque. Cette année, pour l'ensemble des deux concours, 165 candidats ont composé en latin et 72 en grec, ce qui marque une disproportion croissante dans le choix des langues à l'écrit au profit du latin. Cette disproportion se retrouve de manière quasiment identique à l'oral, au profit du grec cette fois (sur les 92 admissibles, 28 ont été interrogés en latin et 64 en grec). L'épreuve de version n'est donc pas plus sélective dans une langue que dans l'autre. C'est ici l'occasion de rappeler que le grec n'est pas une « option » dans les concours de lettres classiques et que les stratégies de contournement ne sont jamais payantes. Depuis quelques années, les jurys ont parfois la surprise de voir se présenter à l'oral des candidats incapables de traduire, voire même de déchiffrer une ligne de grec, mais qui espèrent cependant venir à bout de l'épreuve d'explication de texte à partir d'une traduction apprise par cœur. Il est évident que nombre d'enseignants en poste dans le secondaire n'ont pas ou ont peu l'occasion de pratiquer le grec et le jury en est conscient : il est particulièrement bienveillant dans l'établissement du barème de la version à l'écrit et n'attend pas à l'oral que tous les candidats soient des hellénistes émérites. Mais il est attendu d'un professeur agrégé qu'il puisse enseigner les langues anciennes et en maîtriser les fondamentaux. Que l'année de préparation au concours soit l'occasion de renouer avec les textes anciens, dans leur langue originale, pour retrouver, au-delà de la seule préparation d'une épreuve écrite ou orale, le plaisir de leur fréquentation.

Pour conclure

On trouvera dans les pages suivantes des éléments pour se préparer efficacement à chacune des épreuves du concours et des remarques destinées à éviter les principales erreurs. Mais je voudrais terminer cette introduction en affirmant qu'il ne faut pas aborder ce moment comme une « épreuve » insurmontable. En dépit du stress bien naturel que provoque tout concours et de la fatigue accumulée après plusieurs mois de préparation dans des conditions souvent difficiles, il ne faut pas partir découragé. La session 2022 a confirmé non seulement le bon niveau du concours mais aussi, bien souvent, la capacité des candidats à se saisir des textes français latins ou grecs, à se les approprier, à les commenter avec intelligence et enthousiasme. Certes, le concours de l'agrégation interne évalue des connaissances techniques, mais c'est aussi et surtout un concours d'enseignement où peuvent se déployer les mêmes qualités, les mêmes aptitudes que celles mises en œuvre devant une classe. La clarté de l'exposé, la fermeté des analyses, la capacité à intéresser son public sont autant d'atouts auxquels le jury est sensible.

Qu'il me soit permis pour conclure d'adresser toutes mes félicitations aux candidats de cette session 2022, lauréats ou non, pour le travail accompli et pour leur engagement au service des études classiques.

Emmanuèle Caire

Bilan de l'admissibilité de la session: 2022

Concours : **EAI** **AGREGATION INTERNE**

Section / option : **0201A** **LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats inscrits : 273
Nombre de candidats non éliminés : 202 Soit : 73.99 % des inscrits.

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire:
00.00, AB, CB, NR, EI, RA, RD*

Nombre de candidats admissibles : 86 Soit : 42.57 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0190.71 (*soit une moyenne de : 09.54/ 20*)
Moyenne des candidats admissibles : 0241.00 (*soit une moyenne de : 12.05/ 20*)

Rappel

Nombre de postes : 40
Barre d'admissibilité : 0200.00 (*soit un total de :10.00/ 20*)
(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20)

Concours : **EAH** **ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)**

Section / option : **0201A** **LETTRES CLASSIQUES**

Nombre de candidats inscrits : 41
Nombre de candidats non éliminés : 30 Soit : 73.17 % des inscrits.

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire:
00.00, AB, CB, NR, EI, RA, RD*

Nombre de candidats admissibles : 4 Soit : 13.33 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 0180.40 (*soit une moyenne de : 09.02/ 20*)
Moyenne des candidats admissibles : 0280.00 (*soit une moyenne de : 14.00/ 20*)

Rappel

Nombre de postes : 2
Barre d'admissibilité : 0256.00 (*soit un total de :12.80/ 20*)
(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 20)

Bilan de l'admission de la session: 2022

Concours : EAI AGREGATION INTERNE

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles :	86		
Nombre de candidats non éliminés : admissibles.	82	Soit : 95.35	% des

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire:
00.00, AB, AN, RD*

Nombre de candidats admis sur liste principale : éliminés.	40	Soit : 48.78	% des non
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : éliminés.	4	Soit : 04.88	% des non
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 :	0448.51 <i>(soit une moyenne de 11.21/20)</i>
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0497.98 <i>(soit une moyenne de : 12.45/ 20)</i>
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :	0451.25 <i>(soit une moyenne de : 11.28/ 20)</i>
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	207.34 <i>(soit une moyenne de : 10.37/ 20)</i>
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0241.23 <i>(soit une moyenne de : 12.06/ 20)</i>
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :	0216.25 <i>(soit une moyenne de : 10.81/ 20)</i>
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	

Rappel

Nombre de postes :	40		
Barre de la liste principale :	0455.00	<i>(soit un total de :</i>	<i>11.38 / 20)</i>
Barre de la liste complémentaire :	0449.50	<i>(soit un total de :</i>	<i>11.24 / 20)</i>

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

Bilan de l'admission de la session: 2022

Concours : EAH ACCES ECHELLE REM AGREGATION (PRIVE)

Section / option : 0201A LETTRES CLASSIQUES

Nombre de candidats admissibles :	4		
Nombre de candidats non éliminés : admissibles.	4	Soit : 100.00	% des

*Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire:
00.00, AB, AN, RD*

Nombre de candidats admis sur liste principale :	2	Soit : 50.00	% des non
éliminés.			
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

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

Moyenne des candidats non éliminés :	0485.13
	<i>(soit une moyenne de :12.13/ 20)</i>
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0531.00
	<i>(soit une moyenne de :13.28/ 20)</i>
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :	
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	205.13
	<i>(soit une moyenne de :10.26/ 20)</i>
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0233.00
	<i>(soit une moyenne de :11.65/ 20)</i>
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire :	
Moyenne des candidats admis à titre étranger :	

Rappel

Nombre de postes :	2		
Barre de la liste principale :	0517.00	<i>(soit un total de :</i>	<i>12.93 / 20)</i>
Barre de la liste complémentaire :		<i>(soit un total de :</i>	<i>/ 20)</i>

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

Rapport sur la composition française. Session 2022

établi par Arnaud Rochelois et Loïc Rozier

Préambule

Le sujet de « composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs » de cette session 2022 était le troisième ancré dans les nouveaux programmes de lycée.

Le rapport de jury 2019 détaille pour les candidats les différents libellés envisageables, selon que le sujet s'inscrive en classe de seconde ou de première :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/int/03/7/rj-2019-agregation-interne-lettres-classiques_1180037.pdf

Le sujet retenu cette année proposait une problématique centrale dans les œuvres de Du Bellay inscrites au programme du concours. Ainsi tout candidat ayant travaillé sérieusement sur ces œuvres et maîtrisant les connaissances linguistiques et culturelles liées à notre discipline était en mesure de défendre ses chances. C'est d'ailleurs tout l'esprit de l'épreuve : il ne s'agit pas de chercher à piéger les candidats au terme d'une préparation dont nous savons la difficulté mais de proposer un sujet propre à mettre en évidence leurs qualités littéraires et didactiques autour d'œuvres qui ont été travaillées au préalable. Puisse le présent rapport éclairer les attentes du jury pour de futurs candidats.

Rappel du sujet

Composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs

Sept extraits de l'œuvre de Du Bellay vous sont proposés. Dans un développement composé et rédigé, vous présenterez, à partir de l'analyse que vous ferez de ce corpus, les modalités de son exploitation dans un projet didactique à l'intention d'une classe de Seconde. Vous vous intéresserez à la construction de la figure du poète.

Joachim Du Bellay, *Les Regrets, Le Songe, Les Antiquités de Rome*, édition de François Roudaut, Paris, Librairie générale française, « Le Livre de poche. Les Classiques de poche, n° 16107 », 2002.

Extraits des *Regrets*

Texte 1 : *À Monsieur d'Avanson*, v. 41-84

Texte 2 : sonnet 4

Texte 3 : sonnet 21

Texte 4 : sonnet 69

Texte 5 : sonnet 149

Extraits des *Antiquités de Rome*

Texte 6 : sonnet XXV

Texte 7 : sonnet XXXII

L'inscription dans les programmes

Une bonne connaissance des programmes par les candidats est exigée, en particulier ici ceux de la classe de Seconde et l'objet d'étude *La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle*, dont le projet présenté devra nécessairement tenir compte.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

Programme de 2^{nde} : *La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle*

Au collège, les élèves ont pu lire et étudier des textes poétiques dans le cadre de thèmes définissant des enjeux de formation littéraire et personnelle, et se familiariser avec l'usage spécifique

que la poésie fait de la langue. En seconde, tout en poursuivant la sensibilisation des élèves aux forces d'émotion du poème, on s'attache aussi à contextualiser la lecture de la poésie, en donnant aux élèves des repères sur son histoire, ses continuités, ses évolutions et ses ruptures, du Moyen Âge au XVIIIe siècle.

Les parcours construits par le professeur ménagent une large place à la découverte des mouvements esthétiques, artistiques et culturels avec lesquels la poésie entre en résonance.

Corpus :

-l'étude de textes rassemblés autour d'un thème ou d'une forme poétique, entre le Moyen Âge et le XVIIIe siècle ;

-la lecture cursive d'au moins un recueil ou d'une section de recueil ;

-des approches artistiques ou un groupement de textes complémentaires, par exemple autour des mouvements de la *fin' amor*, de l'Humanisme, de la Pléiade, de la préciosité, du classicisme, pourront éclairer et enrichir le corpus.

Exercices d'expression orale et écrite recommandés :

-la lecture expressive, associée notamment au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers ;

-l'explication de texte (la méthode est laissée au choix du professeur) ;

-l'exposé sur un mouvement littéraire et/ou sur un poète ;

-le commentaire de texte ;

-l'écrit d'appropriation (association d'une image au texte et justification de cette illustration ; rédaction de textes poétiques sur le thème du parcours, ou dans la forme ou la tonalité étudiée ; rédaction d'une appréciation personnelle justifiant la préférence de l'élève dans un choix de textes ; composition d'une brève anthologie complémentaire et commentaire personnel sur les textes retenus, etc.).

Pistes de prolongements artistiques et culturels, et de travail interdisciplinaire :

Le professeur trouve aisément un complément à l'étude de la poésie dans celle d'œuvres appartenant aux domaines de la musique, des arts plastiques et de l'architecture.

Il peut par exemple proposer l'écoute de pièces musicales contemporaines des poèmes étudiés, l'étude de tableaux des maîtres de la peinture de la Renaissance, de sculptures baroques, de l'architecture des châteaux, de l'art des jardins, etc.

Il peut, dans la mesure du possible, établir des liens avec les programmes des enseignements artistiques et ceux d'histoire, et développer des études mobilisant les ressources du patrimoine, utilement complétées par l'offre numérique éducative.

L'une des spécificités du nouveau programme de lycée est l'attention accordée à l'étude de la langue, autour d'un programme spécifique. La prise en compte de ce programme dans les travaux des candidats est donc indispensable.

L'étude de la langue au lycée.

Les apprentissages du collège doivent être confortés et renforcés tout au long des années de seconde et de première. Parallèlement, plutôt que d'introduire des notions nouvelles, il s'agit au lycée d'enrichir les connaissances linguistiques par l'ouverture de nouvelles perspectives ou par des approfondissements. La description linguistique pouvant opérer sur de multiples plans (sémantique, syntaxe, pragmatique, etc.), et sur plusieurs échelles (mot, phrase, texte, etc.), on aborde ainsi progressivement la complexité de la langue.

Ce surcroît d'attention porte au lycée sur les points suivants (programme de la classe de 2^{nde}) :

Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe

Le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps

Les relations au sein de la phrase complexe

La syntaxe des propositions subordonnées relatives

Le lexique

Lecture du sujet

Le sujet inscrivait l'étude du corpus dans le programme de seconde. Le projet didactique du candidat devait donc, conformément à ce programme, viser « à construire une approche raisonnée des formes, des genres et une connaissance générale des grandes périodes de l'histoire littéraire, de manière à permettre en première un approfondissement par l'étude des œuvres et parcours associés, arrêtés par le programme national. »

Plus précisément, il s'agissait de veiller à placer l'approche de l'objet d'étude *La poésie du Moyen Âge au XVIIIe siècle* dans un continuum avec la classe de troisième, en y ajoutant la dimension historique qu'appelle explicitement le programme : « Au collège, les élèves ont pu lire et étudier des textes poétiques dans le cadre de thèmes définissant des enjeux de formation littéraire et personnelle, et se familiariser avec l'usage spécifique que la poésie fait de la langue. En seconde, tout en poursuivant la sensibilisation des élèves aux forces d'émotion du poème, on s'attache aussi à contextualiser la lecture de la poésie, en donnant aux élèves des repères sur son histoire, ses continuités, ses évolutions et ses ruptures, du Moyen Âge au XVIIIe siècle. »

Il s'agissait donc de poser avec les élèves les jalons historiques et esthétiques qui leur ouvriraient la porte de l'interprétation de ces textes lointains, mais non inaccessibles. La notion de « figure du poète », qu'on pourra rapprocher du questionnement sur la fonction de la poésie, traverse d'ailleurs tous les siècles de notre histoire littéraire : l'aborder en seconde, c'est fournir aux élèves une entrée efficace dans les recueils qu'ils aborderont en première.

Le choix de Du Bellay n'est pas indifférent. Associé dans l'esprit des élèves à Ronsard – d'ailleurs cité dans le corpus - il enclenche inévitablement un mouvement d'« étiquetage » de l'auteur comme poète de la Renaissance, la lecture cherchant alors à confirmer, à consolider les idées les plus générales concernant les auteurs de la Pléiade : le rapport à l'antiquité, le pétrarquisme... Or le corpus résiste singulièrement à ces raccourcis. Plus encore, il confronte le lecteur à une diversité de facettes qui composent une personnalité contradictoire : le poète tantôt désespère de ses moyens, tantôt s'en remet, confiant, à la postérité. Le ton est parfois sublime, le sonnet s'élevant au niveau d'une authentique réflexion philosophique sur l'Histoire et le destin des civilisations. Mais il peut aussi être ironique, voire sarcastique ; ce même poète (mais est-ce bien le même ?) se moque alors de manière savoureuse des autres et de lui-même.

C'est donc à une réflexion sur la représentation que l'auteur donne de lui-même à travers ses textes, distincte de la personne physique qui tient la plume, que ce corpus invitait. Il supposait que soit reconnue la nature fictive de cet être de papier qu'est la « figure du poète », « persona » poétique - « masque » du poète au sens étymologique¹. Dans une multiplicité de postures énonciatives, recourant au *je* lyrique ou se désignant lui-même comme un autre (« Ton Dubellay n'est plus »), le poète ne s'identifie jamais tout à fait avec cette voix qui nous parle.

Pour bien saisir ce qui se joue dans la mise en avant de ce double du poète, cette « persona » aux aspects changeants, il convient d'y voir une entité rhétorique, porteuse d'un discours en vers qui vise autant à nous convaincre qu'à nous séduire. Certes, la poésie se distingue des autres genres par la place prépondérante qu'elle accorde au signifiant ; mais les candidats devaient veiller à ne pas restreindre l'étude du corpus aux effets de forme, aux jeux de rimes et de rythmes, et montrer comment cet art de la sonorité soutient une pensée sur ce que peut être un poète dans son temps et dans l'Histoire². **À une problématique centrée sur la personnalité du poète telle qu'elle se révèle dans son œuvre, le jury préférerait donc un questionnement sur l'ethos du poète qui est en construction dans ce corpus.**

¹ Cf. Robert Mélançon, « Les Masques de Joachim Du Bellay », in *Ars poetica*, n°3, 1990.

² Gérard Macé le rappelle, au cas où nous l'aurions oublié : « Tout le monde pense, les poètes aussi. On ne s'en aperçoit pas toujours, parce qu'on préfère les voir en rossignols ou en oiseaux lyres, distraits plutôt que pensifs. Ou en êtres irrationnels, en proie à une fureur dangereuse pour la Cité, ce qui conduisit Platon à les bannir de sa République. Et pourtant. Comment ne pas penser quand la mémoire et le langage sont en jeu, quand tout l'être soutenu par le rythme est à la recherche du mot juste, afin de piéger une vérité qui se dérobe ? » in *La pensée des poètes*, éd. Folio, 2021, p. 11)

Amener les élèves à cerner la nature rhétorique de cette figure du poète, c'est aussi leur faire prendre conscience que cette figure est par nature changeante, mobile. Chaque nouvel avatar du poète est un argument qu'il ajoute à sa réflexion sur son art. Le projet didactique proposé devait donc s'efforcer de faire jouer les poèmes entre eux, sans chercher à réduire leur part de contradiction, afin d'extraire de ce corpus un discours riche et nuancé sur ce qu'est, en fin de compte, la poésie³. Cette réflexion sur les plaintes et les sarcasmes de Du Bellay, poète en exil du règne d'Henri II, pouvait ainsi préparer les élèves à l'étude d'autres « figures de poètes » remarquables en classe de première : Baudelaire, Hugo, Apollinaire.

Enfin, il convient de ne pas laisser de côté les prolongements artistiques et culturels, toujours dans l'esprit des programmes : « Le professeur trouve aisément un complément à l'étude de la poésie dans celle d'œuvres appartenant aux domaines de la musique, des arts plastiques et de l'architecture. Il peut par exemple proposer l'écoute de pièces musicales contemporaines des poèmes étudiés, l'étude de tableaux des maîtres de la peinture de la Renaissance, de sculptures baroques, de l'architecture des châteaux, de l'art des jardins, etc. » Afin de faire écho à ces « protraits » en vers du poète, il est sans doute opportun de souligner que le seizième siècle est l'époque où apparaît l'usage de faire figurer en frontispice un portrait généralement idéalisé du poète. Dans un colloque justement consacré à « la figure du poète », Marie-Madeleine Fragonard a étudié les rapports entre l'œuvre de Ronsard et les nombreux portraits peints du poète⁴ : elle y a retrouvé ce mélange « entre le réel extérieur au texte (M. de Ronsard) et le produit du texte (l'amant), reliés dans une figure mythique ». La convocation de quelques-uns de ces portraits dans la séquence pouvait favoriser une distinction plus nette entre « poète réel » et « figure du poète ».

Présentation du corpus

Le corpus retenu présente à la fois une forte unité autour du thème proposé (le choix a été fait de ne pas sélectionner de poèmes du *Songe*, également au programme, pour éviter de briser cette unité : il n'en aurait pas été de même pour d'autres sujets et il n'était nullement interdit d'y faire référence dans la copie), avec le retour de certains éléments entre les poèmes des *Regrets* et des *Antiquités de Rome* comme la tonalité élégiaque, le ton « doux-amer » ou le motif de la folie du poète, et une véritable évolution.

Cette évolution de la figure mise en scène par le poète imposait au candidat de garder, au-delà du nécessaire examen du corpus texte par texte, un regard surplombant sur l'ensemble. La notion de *construction* l'y invitait de façon claire. Elle permettait de constater les écarts importants dans les masques adoptés par Du Bellay et d'écarter ainsi la fiction d'une poésie autobiographique.

Les cinq extraits des *Regrets* permettaient de montrer, à partir des affirmations de l'épître programmatique *À Monsieur d'Avanson*, que la voix poétique « n'est l'expression directe d'aucun référent, qu'elle est avant tout construction », selon l'expression de François Roudaut⁵. C'est en effet à la fois le versant humble montré dans les sonnets 4 et 21 et le versant plus offensif montré dans les sonnets 69 et 149 qui constituent l'*ethos* du poète. Les parties élégiaque et satirique du recueil ne s'excluent pas l'une l'autre. Pas plus que le style personnel des *Regrets* n'exclurait le style plus solennel lié à la vision de l'Histoire proposée dans *Les Antiquités de Rome*.

Les sonnets XXV et XXXII des *Antiquités de Rome*, recueil publié la même année que *Les Regrets* (1558), permettent de compléter la réflexion sur la figure du poète en soulignant les enjeux de la construction de cette figure : il s'agit de marquer l'Histoire !

³ Jean-Michel Maulpoix souligne les enjeux de ce questionnement sur la figure du poète : « En fait, derrière la figure et la représentation, sont ainsi observées la fonction du poète et la valeur de la poésie même. C'est là, en effet, une manière indirecte de poser la question « Qu'est-ce que la poésie? », en s'intéressant à la représentation de celui qui la fait, puisqu'une définition de la poésie est en jeu dans cette représentation. » (http://www.maulpoix.net/Figures_%20du_%20poete.htm)

⁴ In *Les figures du poète Pierre de Ronsard*, Études réunies par Marie-Dominique Legrand, Littérales n° 26, Centre des Sciences de la Littérature, Université de Paris X-Nanterre, 2000

⁵ François Roudaut, *Joachim Du Bellay, Les Regrets*, P. U. F., 1995.

Ainsi, pour paraphraser Floyd Gray⁶, Du Bellay n'est pas *dans* la figure du poète telle que nous la découvrons. « [Il] n'est jamais immergé dans le sujet du moi ; il s'en détache pour le contempler à une certaine distance, comme une écriture à accomplir. »

Il s'agit donc bien de considérer l'aventure de la construction de la figure du poète dans ce corpus comme un voyage du poète-Ulysse qui cherche à aboutir à un *ethos* lui offrant la reconnaissance du lecteur.

Parcours des textes

Comme il est d'usage dans les rapports, nous parcourons les textes un à un. Cependant l'on peut signaler que des ensembles se dégagent assez naturellement dans le corpus et pouvaient servir de points d'appui pour la construction du devoir : un texte liminaire programmatique (*À Monsieur d'Avanson*), deux sonnets (textes 2 et 3) qui construisent une figure humble du poète, deux sonnets où le poète satirique affirme progressivement le pouvoir de la poésie (textes 4 et 5) et enfin deux sonnets (textes 6 et 7) dans lesquels le poète prend du recul sur le temps et l'histoire et se présente comme un poète à part.

L'occasion de signaler que toutes les organisations et tous les rapprochements étaient envisageables, à condition évidemment qu'ils soient justifiés et pertinents... Certains candidats semblent avoir considéré qu'ils n'avaient pas le droit, dans l'organisation de leur copie, de suivre l'ordre du corpus : le candidat a tous les droits, du moment que son choix est marqué du sceau du bon sens !

Les Regrets

Texte 1. Un texte programmatique

À Monsieur d'Avanson, v. 41-84 : Un poète qui pleure et rit.

L'épître dédicatoire a un rôle évidemment programmatique. Du Bellay, s'associant à la figure d'Ulysse, y commence son voyage poétique et adopte l'humble posture d'un poète qui aurait été le jouet des Muses. Le ton est résolument élégiaque mais le piège, évoqué dans la première partie du texte, tendu par des Muses présentées comme des figures tentatrices n'a pas pour autant causé un dégoût du poète envers la poésie.

Bien au contraire, la seconde partie du texte est consacrée à l'éloge de la poésie et à la défense d'une première posture : le poète revendique sa « folie » (v. 61), défend l'« utilité » de celle-ci et par conséquent l'utilité de la poésie, moyen de « désaigrir l'ennui qui [le] tormente. » La poésie a un aspect magique (« charme », « enchante ») sont des mots dont l'étude peut être féconde).

L'association à la rime des termes « pleurs » et « rire » (deux derniers vers) annonce la double dimension élégiaque et satirique de l'œuvre à venir. Le poète est d'emblée *bi-frons* avec ces deux facettes qui s'imposent comme deux masques complémentaires.

Le recueil tout entier est placé sous le signe de la dualité par l'oxymore « doux-amer » (v. 54), qui se trouve inséré dans une longue chaîne d'oxymores qui reprennent tous la douceur « doux lien », « douce force », « doux trait », « doux charme », « douce satire ». Cette dernière expression est liée à l'image de la fleur et de ses épines. Le polyptote autour de l'adjectif « doux » (on trouve aussi l'adverbe « doucement » au vers 64) est l'occasion d'étudier la dérivation en synchronie.

On s'aperçoit donc que le « je » poétique ne peut être réduit au « je » du Joachim Du Bellay réel qui accompagne son oncle, cardinal, à Rome. Une posture de poète est d'emblée mise en scène.

Textes 2 et 3 : L'humilité

Texte 2. Sonnet 4 : Déconstruire pour construire (d'un masque à l'autre)

La construction de la figure du poète passe ici par une longue liste des figures que Du Bellay *prétend* écarter pour construire *sa* figure poétique.

Ce sonnet d'une très grande richesse serait de nature à déconcerter des élèves qui ont construit une représentation de La Pléiade fondée sur l'imitation des auteurs antiques ou de Pétrarque : Du Bellay

⁶ Floyd Gray, *La Poétique de Du Bellay*, Nizet, 1998.

semble ici prendre le contrepied de cette définition ! Il se démarque aussi nettement de Ronsard au vers 4.

Il y a ici un paradoxe hautement stimulant pour amener les élèves à comprendre quel est l'*ethos* que veut se créer Du Bellay et quels enjeux sont à l'œuvre dans ce sonnet.

La fiction d'une poésie personnelle fondée sur la « passion » et non plus sur des sujets « graves » (l'occasion d'un travail sur l'étymologie) doit être immédiatement relativisée. À l'instant même où Du Bellay affirme écarter l'exemple d'un Horace, il adopte la tradition horatienne du *sermo pedestris* à la recherche de la simplicité. Et l'on sait ce que doivent *Les Regrets* aux modèles antiques, et notamment aux *Tristes* d'Ovide.

Le renoncement apparent à l'immortalité poétique, qui semble bien éloigné du programme ambitieux de *La Défense et illustration de la langue française* (1549), fait paradoxalement penser à l'attitude de Ronsard dont le modèle est pourtant ici écarté. Ce dernier annonce dans *La Nouvelle Continuation des Amours* (recueil publié en 1556, soit deux ans avant *Les Regrets*) un changement de style :

« À mon commencement, quand l'humeur Pindarique
Enfloit empoulement ma bouche magnifique :
Dy luy que les amours ne se souspirent pas
D'un vers hautement grave, ains d'un beau stile bas »⁷ (*nous soulignons*)

Le style bas annoncé par Ronsard comme remplaçant du « vers hautement grave » concerne la poésie amoureuse, catégorie à laquelle n'appartient pas ce sonnet (encore qu'il serait intéressant de montrer comment l'auteur reprend dans de nombreux poèmes les codes de la poésie amoureuse et intime pour les appliquer à d'autres sujets) mais la démarche est fort peu éloignée de celle de Du Bellay se disant ici agité d'une « fureur plus basse » et se détournant de « plus graves arguments ».

Il importe alors que les élèves comprennent bien que derrière ce qui résonne comme une sorte de prétérition se dissimulent des enjeux qui renvoient à histoire littéraire du XVI^e siècle, entre effets de mode, ambition poétique, recherche de nouveauté et émulation (il n'est point question pour Du Bellay de se considérer comme inférieur à Ronsard). Nous sommes ici au cœur du programme et, partant, de l'intérêt de notre discipline.

Texte 3. Sonnet 21 : La posture de l'humilité.

Du Bellay s'adresse ici à Nicolas Denisot, comte d'Alsinois par anagramme (cf. note 1 p. 212), élève de Dorat comme lui. L'esthétique est celle de l'épître, le tutoiement créant une dimension interlocutaire. Le poète se dédouble pour distinguer un ancien « Dubellay », disparu, et un nouveau poète. Comme souvent dans le recueil, le poète se représente à travers une métaphore : ici celle de la souche qui souligne la tonalité élégiaque et la posture d'humilité ; ailleurs il choisira de se présenter sous la figure d'Ulysse par exemple.

Le changement de style souligné dans le sonnet 4 est réaffirmé. Le « je » apparaît comme un « je épris de simplicité » pour reprendre les propos de Nathalie Dauvois⁸ : il « simule un dialogue avec [...] ses pairs, pour communiquer à partir de là son *ethos*, ses dispositions morales, que le cadre de référence soit fictif [...] ou qu'il soit historique, circonstancié ».

Se pose alors la question du lyrisme de Du Bellay. Deux éléments renvoient au lyrisme dans ses poèmes : la référence au chant ou à la musique, avec par exemple des allusions au luth ou à la lyre dans le texte 7 du corpus, et l'utilisation de la première personne du singulier. Il importe cependant d'être prudent quant à l'emploi du terme « lyrique » pour désigner les sonnets de Du Bellay : le « je » est un « je » mis en scène, scruté de l'extérieur, une *persona*, un masque. On ne peut voir dans ce « je » la marque d'un épanchement des sentiments personnels de l'auteur : ce serait une lecture anachronique. En effet, Du Bellay crée l'image d'un poète humble et mélancolique qu'il nous donne à contempler et qu'il contemple avec nous. L'image ainsi créée n'est d'ailleurs pas incongrue par rapport à la représentation du poète au XVI^e siècle : le poète est par exemple souvent associé à Saturne (ce qui peut faire penser, plus tard, à Verlaine). Du Bellay dresse un portrait du poète, se représente tel que l'on percevait les poètes.

⁷ Ronsard, *Nouvelle Continuation des Amours*, « À son livre », édition d'André Gendre, Le Livre de poche, 1993, p. 457.

⁸ Nathalie Dauvois, *Le sujet lyrique à la Renaissance*, P. U. F., 2000

Textes 4 et 5 : la satire

Texte 4. Sonnet 69 : Une posture offensive

Le ton du sonnet 69 est bien différent de celui des premiers textes du corpus. Dans l'organisation générale des *Regrets*, on est en effet entré ici dans la deuxième partie du recueil : le ton élégiaque laisse la place à la satire.

Le lien avec le sonnet précédemment étudié est cependant fort, ne serait-ce que par la dimension épistolaire du poème. Le « tu » attaqué ici n'est pas nommé, ce qui entraîne certes le lecteur dans un jeu de devinettes, mais vient surtout souligner que ce « je » et ce « tu » ne doivent pas simplement être considérés comme des invitations à une lecture (auto)biographique. L'intérêt est ailleurs. Ce poème insiste sur « la vengeance que le genre épistolaire rend possible »⁹. Ce dispositif se met au service de l'ironie et vient consacrer le pouvoir de la poésie : la puissance du poète est mise en scène.

Le face-à-face entre le poète et son contempteur anonyme est savoureux : l'anonymat se présente comme la conséquence du pardon accordé à un nom qui souillerait le poème... Le vers 3 souligne l'indignation du poète contre celui qu'il qualifie de « matin » et pourrait être l'occasion d'une étude approfondie de la proposition subordonnée relative et de son lien avec son pronom personnel antécédent qui n'est pas repris ici par le pronom tonique « moi ».

Le type interrogatif, qui donne l'illusion d'un échange, se répand également à travers le poème, ce qui pourra permettre d'établir un lien avec les textes 6 et 7.

Texte 5. Sonnet 149 : Un poète au « renom si durable »

La poésie satirique se mêle ici à la poésie encomiastique dans un nouveau face-à-face entre le poète et ceux qui le critiquent. Mais on est passé ici du singulier au général. Ce n'est plus le poète mais « les Poètes », nouvelle preuve que la figure du « je » construite dans les œuvres de Du Bellay est à distinguer clairement d'un « je » autobiographique.

Les Poètes font donc face aux Courtisans. Nous à vous, avec un chiasme sur ces pronoms personnels aux vers 7 et 8. Et les Poètes l'emportent, ironiquement, grâce à une folie supérieure : la folie des rimes s'écrit et demeure, celle de la prose reste orale et s'envole. On retrouve ici des termes présents dans l'épître *À Monsieur d'Avanson* : la « folie » et la « douceur ». Cela permet de rappeler que l'œuvre doit être considérée dans sa logique d'ensemble, de même que le corpus, au-delà du morcellement qu'induit la conception d'une séquence didactique.

Cette nouvelle posture du poète peut sembler inattendue ou contradictoire au regard de l'humilité précédemment proclamée mais elle en est en même temps la conséquence logique : le poète assume sa folie et la retourne contre ceux qui le méprisent. Son humilité lui a aussi permis de considérer le monde (Rome en l'occurrence, puis la France) avec un certain recul. À hauteur d'homme, en quelque sorte. Ce qui permet de juger ou de mépriser ensuite.

Il y a bien *construction* d'une figure du poète. Un poète qui se cherche au travers d'une véritable aventure de la création et au travers d'un examen des forces et des faiblesses de la poésie.

Les Antiquités de Rome

Textes 6 et 7. Méditation sur le temps et l'histoire

Sonnets XXV et XXXII : « Le premier des François »

On peut remarquer en préambule que le mètre n'est plus le même. L'alexandrin des poèmes des *Regrets* cède la place au décasyllabe, déjà présent dans notre corpus avec l'épître *À Monsieur d'Avanson*. La constatation n'est pas anodine car le choix du mètre a un sens et le décasyllabe est au XVI^e siècle le vers dominant pour traiter des « grands » sujets : Ronsard le considère comme le vers héroïque. L'alexandrin, vers nouveau, est d'abord perçu en raison de sa longueur comme plus prosaïque. Choisir l'alexandrin pour évoquer ce qui relèverait de sujets simples ou intimes puis revenir au décasyllabe pour évoquer des sujets « graves » est donc logique et participe de la construction d'une posture poétique. Il faut aussi y voir l'affirmation par Du Bellay de son talent poétique et de sa capacité à mettre en œuvre la variété poétique chère à la Pléiade.

Les sonnets XXV et XXXII ont un statut particulier dans *Les Antiquités de Rome*. Ils présentent une apparence plus personnelle dans un recueil au ton solennel qui médite sur le temps et l'histoire. La

⁹ Marc Bizer, *Les Lettres romaines de Du Bellay*, Presses de l'Université de Montréal, 2001.

déploration mélancolique face à la transformation définitive de Rome aboutit à une réflexion sur les pouvoirs du poète.

Le sonnet XXV se présente comme une déploration face au thème du *tempus fugit* lors de laquelle le poète rêve d'avoir le pouvoir (ou regrette de ne pas avoir le pouvoir) de reconstruire la Rome antique ; il s'envisage comme un bâtisseur, à la fois peintre et architecte. Ce sonnet s'articule de façon intéressante avec le poème liminaire des *Regrets* ou les sonnets 4 et 21 : Du Bellay convoque nombre de références antiques écartées ou remises en question (Orphée avec la « harpe Thracienne », Virgile) et annonce des rêves grandioses, consumé qu'il est par une « ardeur qui [l'] allume ». Il ne dévalorise plus ses « protraits » et souhaiterait (au conditionnel) retrouver les pouvoirs magiques de la poésie.

Le sonnet XXXII clôt le recueil en paraissant douter de l'immortalité de la poésie mais en proclamant Du Bellay « premier [poète] des François » à « avoir chanté [...] l'antique honneur » des Romains. Il y a ici un nouveau paradoxe : le poète ne peut prétendre à une gloire immortelle (la chute de Rome prouve bien que croire à l'éternité est vain) mais il contribue finalement à prolonger la mémoire de cette Rome antique et il revendique une première place qui peut être certes chronologique mais qui est aussi hiérarchique (face par exemple au « prince des poètes » (cf. sens de *princeps*) autoproclamé qu'est Ronsard), ce qui lui confère une... gloire immortelle. Le papier serait plus solide que le marbre et le monument créé par la lyre (liée à un lyrisme bien éloigné de l'intime) serait durable : « cela qui s'écrit, ne se perd pas ainsi » (texte 5).

L'on s'aperçoit, au terme de cette lecture succincte des poèmes qui composaient le corpus, de la fertilité qu'ils offrent pour l'interprétation littéraire et de leur richesse pour aider à cerner la complexité et l'intérêt de la construction de la figure de poète dans l'œuvre de Du Bellay. Nous espérons donc que la construction d'une séquence didactique ayant pour objectif de dévoiler les facettes de l'*ethos* construit par l'auteur aura été un plaisir pour les candidats.

La composition de la copie

L'épreuve de « composition à partir d'un ou plusieurs textes d'auteurs » de l'agrégation interne de lettres classiques est singulière et il importe de prendre en compte cette singularité. Elle porte en effet sur une œuvre inscrite au programme du concours mais comporte en même temps une dimension didactique qu'il ne faut pas négliger.

Nous rappelons que sont acceptés deux types de plan :

- le plan dans lequel parcours didactique et parcours de lecture sont intrinsèquement mêlés et progressent ensemble ;
- le plan qui réserve une dernière partie spécifique à la didactique et à la présentation d'une séquence possible : cette dernière partie doit alors découler explicitement de l'analyse littéraire qui la précède et la prépare.

Dans les deux cas, le jury attend un projet didactique pertinent, une séquence clairement conçue dans le cadre d'un objet d'étude défini, en fonction d'une problématique précise permettant de faire découvrir à des élèves la singularité d'un corpus dont les enjeux et les spécificités littéraires auront été mis en valeur.

Concrètement, l'organisation choisie désormais par la majorité des candidats consiste en une introduction détaillée qui analyse le sujet et évoque l'auteur, l'œuvre et le corpus avant d'arriver à la présentation d'un projet problématisé de séquence. Suit alors la présentation précise de chacune des séances envisagées.

L'évaluation de la copie

Les indications ci-dessous, réparties en « compétences à dominante littéraire » et « compétences à dominante didactique » ne constituent pas une proposition de plan : elles envisagent, à partir du contenu des programmes, de l'analyse du sujet et de la lecture des textes, les pistes que les candidats pouvaient exploiter pour construire leur projet.

Compétences à dominante littéraire : savoir lire et analyser, savoir mobiliser une culture

1^{er} axe : La fiction de l'écriture personnelle

L'omniprésence de la première personne

Le lyrisme

La posture de l'exilé, du triste

Ce premier axe pouvait constituer une première entrée dans les textes proposés. La première personne est omniprésente et la figure du poète se construit autour de cette première personne et de la posture du triste exilé. On peut ici aborder la question du lyrisme.

Mais cette première entrée n'est valable que si l'on constate qu'il s'agit d'une *fiction* d'écriture personnelle et que l'on n'évoque l'idée d'un épanchement personnel que pour mieux la dépasser.

2^e axe : Le jeu des masques

Le ton élégiaque

Le *sermo humilis*

La satire

Un deuxième niveau de lecture montrerait la variété des masques dont se pare le poète : tous contribuent à la construction de la figure du poète mise en scène dans les textes de notre corpus.

3^e axe : La figure du Poète

Un poète de son temps

Un virtuose

La volonté de marquer l'histoire de la poésie

Enfin, un troisième niveau pourrait s'attacher à considérer le point d'aboutissement de ces postures successives en donnant un sens à la constitution de cet *ethos*. L'enjeu serait ici de montrer que les différentes facettes du poète sont liées : Du Bellay adopte des masques qui lui permettent de se fondre dans une époque, de prouver son talent par la variété et de s'affirmer comme un poète complet, digne de marquer l'histoire.

Compétences à dominante didactique : savoir construire une progression problématisée et adaptée à un public donné

1) Capacité à construire une séquence pertinente

- **Connaissance** précise de l'objet d'étude de 2nde sur la poésie.

- Capacité à **adapter** aux objets d'étude et aux objectifs du programme propres à la classe de seconde les axes retenus pour le projet de lecture.

- Capacité à proposer **un projet de séquence** cohérent et adapté aux programmes, aux finalités de l'enseignement au lycée et à l'étude du genre poétique.

- Capacité à construire une séquence autour **d'un questionnement**, pertinent et adapté à un élève de seconde, qui lui permette de construire réellement et progressivement une/des réponse(s) à la question posée.

2) Capacité à former des lecteurs éclairés

- Capacité à **construire un parcours stimulant et cohérent** de lecture des extraits, adapté aux objectifs que l'on s'est fixé, et susceptible de rendre compte de la variété du corpus sans en juxtaposer les éléments sans établir de lien.

- Capacité à anticiper les difficultés de lecture et **d'appropriation des textes**, et à guider le cheminement de l'élève-lecteur tout au long de la séquence, en variant les modes d'accès au texte : lecture analytique d'extraits mais aussi **lecture expressive**, associée notamment au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers ou **écrit d'appropriation** (association d'une image au texte et justification de cette illustration ; rédaction de textes poétiques sur le thème du parcours, ou dans la forme ou la tonalité étudiée ; rédaction d'une appréciation personnelle justifiant la préférence de l'élève dans un choix de textes ; composition d'une brève anthologie complémentaire et commentaire personnel sur les textes retenus, etc.) par exemple.

- Connaissance et mise en œuvre des **modalités d'étude de textes préconisées** dans les programmes du lycée pour former des lecteurs sensibles aux techniques et procédés de l'écriture

poétique, mais aussi avertis et sensibles.–Quelles modalités d’entrée dans le(s) texte(s) ? Quelles questions posées ? Quelles activités proposées pour former à la fois des lecteurs avertis et sensibles ?

- Capacité à **former des lecteurs critiques**, conscients de la dimension éthique de la lecture et de la littérature, capables de s’interroger sur les valeurs portées par un texte, un personnage, un auteur, c’est-à-dire de les percevoir et de les mettre à distance pour les interroger et les confronter.

3) Capacité à faire acquérir aux élèves une maîtrise de la langue qui leur permette l’accès aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s’exprimer avec justesse à l’écrit et à l’oral.

- Capacité à **construire un projet qui développe les compétences langagières des élèves** en leur permettant d’enrichir leur lexique, de structurer leur pensée par le mot le plus juste, de percevoir la nuance d’une formule chez un auteur, d’en proposer une reformulation, d’appréhender et de manipuler la structure syntaxique d’une phrase, de s’approprier le fonctionnement des nuances de sa langue.

- Capacité à mettre en œuvre au sein d’un projet d’étude les modalités d’**acquisition d’un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours**, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d’accéder à l’implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s’établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore, adjectif, subordination, assonance, etc.) dont on propose des définitions.

- Capacité à réaliser dans le projet le travail sur un ou plusieurs objets d’étude de la langue : **toutes les entrées du programme de langue de 2^{nde} pouvaient être abordées ici, en particulier l’étude du lexique ou les propositions subordonnées relatives.**

4) Capacité à organiser la progressivité des apprentissages de manière pertinente

- Capacité à construire un **projet permettant de progresser vers la découverte de la complexité et de la subtilité de la poésie de Du Bellay.**

- Capacité à **structurer un parcours de séances** identifiables chacune par un objectif clair, un ou plusieurs texte(s) support(s), et des modalités de travail précises.

- Capacité à **proposer des modalités de travail variées et adaptées** aux textes choisis, aux élèves et à l’objectif que l’on s’est fixé, et qui mettent le plus souvent possible les élèves en situation de questionnement actif : séances de recherches, d’oral, d’écriture, organisation de micro-débats interprétatifs, etc.

- Capacité à **ménager des réinvestissements** d’une étape à l’autre, à prévoir des modalités d’évaluations formatives et une évaluation sommative.

Conseils à destination des futurs candidats

L’objectif d’un rapport est d’être utile à celles et ceux qui voudraient se lancer dans la préparation du concours dans les années futures. Aussi avons-nous souhaité terminer par une sorte de feuille de route, sous la forme d’une liste, qui, si elle n’a rien de très original, s’appuie sur la lecture des copies de la session 2022.

Un candidat à l’agrégation de lettres ne peut laisser passer dans sa copie des fautes récurrentes. Il est parfois compliqué, certes, de gérer son temps et le jury peut accepter de voir ici ou là une faute d’inattention. Mais lire « *quatrin » ou « *alexandrain » plusieurs fois dans une copie est inenvisageable. Tout comme l’absence de maîtrise de l’interrogative indirecte ou des règles d’accord peut surprendre... La qualité de la langue fait évidemment partie des critères d’évaluation.

La maîtrise du temps est un élément important de l’épreuve. Il arrive au jury de lire des copies qui proposent des analyses brillantes mais qui ne traitent que la moitié des textes proposés. Par souci d’égalité de traitement avec des candidats qui ont « joué le jeu » en examinant l’intégralité des textes et en proposant une séquence complète, le jury doit sanctionner. D’où l’importance de s’entraîner à composer en temps limité pour pouvoir mener la réflexion à son terme et avoir le temps de se relire.

Être attentif au détail du sujet et du corpus avant de recourir à ses connaissances et à ce qu’on imagine être les attendus.

Soigner l’introduction et procéder à l’analyse du sujet *avant* de présenter le corpus afin que cette présentation perde son caractère formel et gagne en intérêt.

S'appuyer sur ses lectures critiques et ses connaissances (par exemple ici des auteurs latins cités par Du Bellay) pour venir enrichir le propos et l'analyse du corpus.

La composition est un exercice d'équilibre entre analyse et didactique : à la fois une analyse précise des textes en lien avec une analyse précise des notions proposées dans l'énoncé du sujet, et la construction de séances didactiques tout aussi précisément décrites. C'est d'ailleurs tout l'enjeu de la préparation d'un cours... La difficulté de l'exercice est de ne pas basculer complètement d'un côté ou de l'autre.

Les séquences proposées comportent en général les éléments attendus (séances de lecture, langue, évaluation, prolongements culturels...) et les programmes de lycée sont globalement connus, mais les propositions didactiques restent souvent très vagues. Des dispositifs sont évoqués (journal de lecture, recherches, débat, écrit d'appropriation...) mais sans que soient données de précisions sur leur mise en place et surtout sur ce qu'ils apporteraient à la compréhension et l'interprétation des textes par les élèves. Or c'est là tout l'enjeu ! Par exemple, écrire que « la séquence se finira sur une dissertation » en lançant une citation ne présente que peu d'intérêt si les attendus et les objectifs ne sont pas précisés et si des éléments de correction ne sont pas donnés.

Les analyses des textes peinent souvent à dégager une problématique claire. Soit les textes sont survolés, très rapidement résumés ; soit les candidats se lancent dans une étude pointilliste d'éléments stylistiques. Or il faut mettre en place pour chaque texte (ou pour chaque comparaison entre plusieurs textes) un projet de lecture qui oriente et donne une cohérence aux remarques de détail. C'est un critère important dans la notation de la copie.

Rapport sur la version latine **Session 2022**

établi par Claude Brunet

Le texte de version latine choisi par le jury pour la session 2022 était une fable de Phèdre (la cinquième du livre IV dans l'édition de la C.U.F.), d'une longueur et d'une difficulté raisonnables pour les candidats à l'Agrégation interne de lettres classiques puisque ceux-ci devaient traduire 49 vers représentant 269 mots.

Eventail des notes :

Entre 3 et 5,5 : 10 copies.

Entre 6 et 9.5 : 62 copies.

Entre 10 et 13,5 : 58 copies.

Entre 14 et 19 : 31 copies dont 9 copies supérieures ou égales à 16.

Résultats chiffrés commentés

Le jury a reçu 161 copies qui ont été notées de 19/20 à 03/20. La moyenne du lot s'établit à 10.51/20, résultat pour le moins honorable. La majorité des copies donnent une agréable impression de maîtrise de la langue latine et de l'exercice de la version, avec des degrés dans cette maîtrise qui sont à l'origine de l'échelonnement des notes et d'un écart type élevé.

Les passages les plus difficiles n'ont été compris en profondeur que par une minorité de candidats, et les traductions révèlent divers degrés de familiarité avec la langue, ce qui explique l'échelonnement des notes, qui se répartissent à égalité de part et d'autre de la moyenne du lot. Plusieurs copies se distinguent par l'élégance avec laquelle sont traduits certains passages et manifestent un goût pour la version ainsi que des talents de traducteur qui ont réjoui le jury. Quelques copies associent de bout en bout compréhension fine du texte latin et élégance de la traduction française, raison pour laquelle quelques très bonnes notes dépassent 16/20.

Présentation littéraire du texte

La poésie de Phèdre est considérée tout à fait accessible du fait de la longueur des phrases (Phèdre se flattait du reste d'être bref), de la qualité de la langue (le poète vit au début du premier siècle de notre ère), et de l'autonomie de chaque fable, même si on considère habituellement que son style est pauvre en images poétiques originales et que ses épithètes sont pour la plupart conventionnelles ; ainsi le texte ne présentait pas de difficultés majeures pour des candidats habitués à une pratique très régulière de la traduction. Toutefois, certains passages ardues ont permis au jury de classer les copies de façon précise, et partant, juste. L'exercice de version demandait de la part des candidats une vigilance soutenue, et cela tout au long de la traduction, quant à l'identité des différents personnages et principalement des filles du défunt ; il exigeait aussi, pour certains passages et pour certaines constructions, un raisonnement syntaxique rigoureux afin de parvenir à une traduction exacte.

Dans cette fable, le lecteur décèle aisément les traits d'humour et d'ironie de Phèdre à travers les portraits qui sont brossés de la famille et en particulier des trois filles mais aussi la critique de la société à travers l'opposition entre les règles juridiques et le bon sens. L'art du poète tient aussi à la dramatisation de cette histoire anecdotique, visible dans la composition de cette fable.

Quelques critères d'évaluation de l'épreuve :

Un premier critère de classement des copies est **la capacité des candidats à bien gérer leur temps**. La relative longueur du texte et la présence de quelques vers plus redoutables que d'autres, ont nui à certaines traductions, ce qui nous incite à rappeler un conseil précieux : il convient d'abord de consacrer les 5-10 premières minutes de l'épreuve à lire attentivement, si possible au moins deux fois, le texte dans son intégralité. Cette étape doit permettre d'abord de comprendre de quel type de texte (genre, auteur, période...) et de quoi il s'agit (titre, éventuelle introduction) ; puis, de repérer les passages qui paraissent *a priori* plus simples ou plus complexes à traduire, afin de découper le texte en 3 parties représentant une durée de travail égale (1h par partie) ; enfin, de commencer le repérage des grandes articulations rhétoriques (anaphores, parallélismes, énumérations, phrases exclamatives ou interrogatives, morceaux de discours...) et syntaxiques (conjonctions de coordination, de subordination, ponctuations fortes...). Après cette lecture essentielle, il faut rédiger assez vite un premier jet de la version *dans sa totalité*, pour élucider le sens du texte et en élaborer une traduction claire. Ce travail d'élucidation exige du temps, mais permet ce premier jet qui rassure le candidat. On rappelle que toute copie comportant un passage non traduit se voit attribuer pour ce passage la même pénalité que la copie qui a proposé du passage en question la traduction la plus fautive de toutes les copies de la session.

Un deuxième critère discriminant est la **connaissance de la grammaire**. À la lecture de sa version, le correcteur apprécie rapidement le rapport du candidat à la langue latine, le degré de sûreté de ses connaissances en morphologie et en syntaxe latines : cela transparaît dans la copie. Pour être sûr de ses connaissances, il ne suffit pas de consulter une grammaire latine au gré de ses besoins, il faut établir des fiches à partir d'un ouvrage usuel, comme ceux de René Morisset (*Précis de grammaire des lettres latines*), de Lucien Sausy (*Grammaire latine complète*), de Pierre Grimal (*Grammaire latine*), ou de Bernard Bortolussi (*Bescherelle, Latin : la grammaire*). Si le degré de connaissance de la grammaire est discriminant, il peut aussi être dirimant lorsque les erreurs apparaissent majeures : ablatif pris pour un COD, *nulla* traduit par « aucune chose » ou encore *iure neglecto* traduit par « en jurant avec négligence » ou « contre une justice négligente ». Le texte de notre version permettait ainsi de vérifier les principales connaissances grammaticales.

Un troisième critère est **la connaissance des *realia*** auxquels le texte renvoie. On pourra citer pour exemple le mot *uillam* au vers 23. Il évoque la ferme, l'habitat rural, surtout inclus dans l'énumération : *lanificae agellos, pecora, uillam, operarios, / boues iumenta, et instrumentum rusticum*. *Le traduire par « villa » ou « maison secondaire » fait erreur*. La connaissance des *realia*, comme celle de la langue d'un point de vue grammatical et lexical, sera favorisée par la pratique régulière du « petit latin ».

Un quatrième critère : l'évaluation tient compte de la maîtrise de **l'art de la traduction**, qui est **art de fidélité au texte source**. Et le mot « art » doit être pris avec le sens que l'Académie française lui donne « technique, méthode, ensemble de procédés ou de règles (...) qui vient s'ajouter aux dons naturels » et dans un sens second, comme « activité désintéressée qui a son but et sa fin en elle-même, selon un idéal esthétique ». Là encore, l'entraînement durant l'année permettra de se familiariser avec cet art.

Enfin, le cinquième critère est **la qualité de l'expression** dont use le candidat **en français**. Des pénalités sont appliquées en cas d'erreurs d'orthographe ou de grammaire voire de niveau de langue, et inversement des bonus sont attribués pour les passages bien traduits. La langue française de la version doit être aussi claire, fluide et élégante que possible.

Quelques conseils aux candidats :

- S'entraîner à l'exercice pendant l'année : il convient, au cours de l'année de la préparation, de se confronter à une douzaine de textes d'une longueur de 250 à 300 mots en essayant de traduire en un temps raisonnable pour les premiers, puis en se mettant dans les conditions du concours pour les

six derniers. On peut aisément tirer ces textes des rapports des sessions antérieures. Pour les candidats qui sont éloignés des centres universitaires et qui préparent seuls, le corrigé détaillé figurant dans les rapport leur sera d'une aide précieuse. On peut aussi tirer avantage des manuels de versions comme celui de M. Bizos, *200 versions latines*, Paris, Vuibert, 1990.

- S'entraîner à traduire avec *le Dictionnaire Latin-français de F. Gaffiot, ou mieux, avec le grand Gaffiot*, nouvelle édition du dictionnaire Gaffiot sous la direction de Pierre Flobert, ouvrage plus complet que le dictionnaire original.
- Traduire un même mot latin par un même mot français, autant que faire se peut. C'est ce qui motive notre traduction de *moecha* par « la courtisane » aux vers 21, 39 et 42.
- Être attentif à conserver l'ordre des mots, notamment quand il est expressif en poésie, tout en ayant conscience du fait que les contraintes métriques du vers ont pu aussi motiver la place de tel mot dans tel vers.
- Rechercher une proximité stylistique.
- Se relire et s'assurer ainsi non seulement du sens général de sa traduction mais aussi de l'absence d'omissions ou de fautes d'orthographe – tels les accords du verbe avec son sujet, des adjectifs épithètes, les accents, les temps et modes...

Traduction

Nous présentons à présent le détail de la correction du texte, qui a été découpé par sections. La traduction proposée vise à mettre en évidence les structures syntaxiques.

PREMIERE SEQUENCE : vers 1 à 6.

<i>Plus esse in uno saepe quam in turba boni,</i>	1
<i>narratione posteris tradam breui.</i>	
<i>Quidam decedens tres reliquit filias,</i>	
<i>unam formosam et oculis uenantem uiros,</i>	
<i>at alteram lanificam et frugi rusticam,</i>	5
<i>deuotam uino tertiam et turpissimam.</i>	

Le premier distique qui constitue le projet du poète, se comprenait aisément dès lors que l'on identifiait bien le COD de *tradam*, à savoir la proposition infinitive contenue dans le premier vers, *Plus esse in uno saepe quam in turba boni*, avec les deux membres de la comparaison *in uno / in turba*.

La tournure *Plus boni* « plus de bien » où le génitif est complément de l'adverbe, était donnée par le dictionnaire Gaffiot p. 1192, 1. Autour de *tradam* on repérait facilement les bénéficiaires au datif *posteris* et *narratione breui* le moyen de transmission.

La seconde phrase courait sur deux distiques : le vers 3 représentait le cœur de la phrase se terminant par le COD *tres ... filias* développé dans les 3 vers suivants chaque vers décrivant l'une des filles : *unam* « la première » (cf. Gaffiot p. 1629, 1,c), *alteram* « la deuxième », *tertiam* « la troisième ». Chacune des filles présente des caractéristiques propres qui reviennent dans la fable. La première *oculis uenantem uiros*, « pourchassant les hommes de ses regards », la deuxième *lanificam et frugi rusticam*, « paysanne filant la laine et économe », où *frugi* est un qualificatif invariant issu du datif final (cf. Ernout-Thomas, *Syntaxe latine*, p. 77 note), la troisième *deuotam uino ... et turpissimam* « adonnée au vin et très laide »

Proposition de traduction :

Il y a plus de sagesse souvent dans un seul homme que dans une foule, ce que je transmettrai à la postérité à travers un bref récit.

Un homme, en mourant, laissa trois filles : l'une, belle personne, et par ses regards pourchassant les hommes ; quant à la deuxième, une paysanne filant la laine et économe ; la troisième, adonnée au vin, et très laide.

DEUXIEME SEQUENCE : vers 7 à 17

*Harum autem matrem fecit heredem senex
sub condicione totam ut fortunam tribus
aequaliter distribuatur, sed tali modo :
« ni data possideant aut fruantur » ; tum : « simul 10
habere res desierint quas acceperint,
centena matri conferant sestertia, »
Athenas rumor implet. Mater sedula
iuris peritos consulit ; nemo expedit
quo pacto « ni possideant » quod fuerit datum, 15
fructumue capiant ; deinde quae tulerint nihil
quam ratione conferant pecuniam.*

Il convenait de conserver en français le récit au passé simple et de saisir la construction avec l'attribut de l'objet *heredem* se rapportant à *matrem*, COD. Le *autem* ouvre un nouveau moment de rectification et de précision développé par *sub condicione* syntagme qui est explicité par *ut* et la proposition au subjonctif. Ce mode est justifié par la volonté rapportée du défunt et n'a donc pas valeur de conditionnel. *Fortunam* devait être traduit par « fortune » et non par « argent » parce que l'héritage est constitué de biens divers comme nous le verrons dans la suite. *Tribus* est ici le datif de *tres*. *Sed tali modo* introduit la clause du testament citée entre guillemets : *ni data possideant aut fruantur*. La particule *ni* variante archaïque de *ne* était indiquée par le dictionnaire Gaffiot p.1028, I, 2, être employée avec l'impératif ou le subjonctif de volonté. Les verbes *possideant et fruantur*, quant à eux, relèvent du vocabulaire juridique et devaient être traduits par des termes appartenant à ce champ : les deux verbes coordonnés correspondent à ce que nous appelons l'usufruit. Le jury a apprécié les copies qui ont su rendre l'aspect juridique du passage en accordant un bonus.

Tum marque l'enchaînement de la clause et pouvait être rendu par « ensuite ». Dans la proposition suivante *simul habere res desierint quas acceperint, centena matri conferant sestertia*, il convenait d'abord de comprendre *simul* comme marqueur d'une nouvelle étape et de le traduire par « dès que, aussitôt que » comme indiqué dans le dictionnaire Gaffiot p.1444, III, 2. Ensuite, *habere* « détenir, avoir » devait bien être distingué de *possidere*, et *res* avait ici son sens originel et économique « biens ». Enfin, les deux verbes *desierint et acceperint* au futur antérieur représentent deux actions accomplies ; la valeur perfective n'a pas toujours été saisie hélas. Dans la principale, le subjonctif *conferant* rendait compte de la volonté du défunt. Quant à *centena...sestertia*, voilà un exemple de *realia* : la distinction entre *sestertium* (grand sesterce) et *sestertius* (petit sesterce) est expliquée dans le dictionnaire Gaffiot p.1433, 2. b. Etant donné les biens qui vont être énumérés dans la suite, le bon sens veut que l'on prenne la somme la plus élevée. La valeur du distributif *centena* a parfois été omise ; il est bien question de « cent mille sesterces chacune ».

Dans la phrase *Athenas rumor implet*, Athènes à l'accusatif est ici l'objet du verbe comme l'indique le dictionnaire Gaffiot p.783, 4. a. au sujet de l'expression *implere urbem*. Dans la proposition suivante, *sedula* marque autant l'empressement de la mère que son application à trouver une solution ; quant aux *iuris peritos* « les juristes, les experts en droit » ce sont eux qui délivrent les *responsa prudentium*.

nemo expedit quo pacto « ni possideant » quod fuerit datum, fructumue capiant : l'asyndète contenue dans le vers 14 devait être conservée dans la traduction. La tournure *quo pacto* « comment » qui introduit la première interrogation indirecte complément de *expedit*, était donnée par le dictionnaire Gaffiot

p.1101. Le vers 15 et la première partie du 16 reprennent le vers 10 et la seconde partie de 16 et le vers 17 deinde quae tulerint nihil / quanam ratione conferant pecuniam renvoient au distique 11-12 et constituent la seconde interrogation indirecte. Cette seconde partie nécessite d'en expliciter la construction : deinde quanam ratione « ensuite par quel procédé » introduit l'interrogation ; la relative quae tulerint nihil « celles qui n'auront rien remporté », c'est-à-dire celles qui n'auront tiré aucun profit, est sujet de conferant pecuniam.

Proposition de traduction :

Or le vieillard constitua leur mère héritière, à la condition qu'elle partageât toute sa fortune équitablement entre les trois filles, mais de telle façon : « qu'elles n'aient ni la possession ni la jouissance des biens donnés », ensuite : « dès qu'elles auront cessé d'être propriétaires des biens qu'elles auront reçus, qu'elles versent chacune à leur mère cent mille sesterces. » Tout Athènes s'emplit du bruit de l'événement. Leur mère s'empresse de consulter les juristes ; aucun n'explique comment faire pour que les filles « n'aient ni la possession ni la jouissance de ce qu'on leur aura donné. » et ensuite, par quel expédient celles qui n'ont tiré aucun profit verseront-elles une somme d'argent ?

TROISIEME SEQUENCE : vers 18 à 26.

Postquam consumpta est temporis longi mora,
nec testamenti potuit sensus colligi,
fidem aduocauit iure neglecto parens. 20
Seponit moechae uestem, mundum muliebrem,
lauationem argenteam, eunuchos, glabros ;
lanificae agellos, pecora, uillam, operarios,
boues iumenta, et instrumentum rusticum ;
potrici plenam antiquis apothecam cadis, 25
domum politam et delicatos ortulos.

Un nouveau moment à la fable s'ouvre au vers 18 : le premier distique 18-19 représente le temps perdu à la non-résolution de l'énigme testamentaire, suivi au vers 20 de la décision de la mère.

Postquam...nec introduit bien deux propositions subordonnées temporelles : le sujet de la première *temporis longi mora* est rejeté à la fin, le sujet de la seconde, *testamenti...sensus* encadre le verbe. Les deux verbes de ces propositions, conjugués au parfait, nécessitaient d'être traduits par des passés antérieurs pour marquer l'antériorité par rapport au parfait du verbe principal *aduocauit* qui est rendu par le passé simple. L'infinitif passif *colligi* devait être traduit par « être saisi », « être compris ». *Parens* désigne ici la mère, sujet de *fidem aduocauit* « fit appel à sa bonne foi », l'ablatif absolu *iure neglecto* représente la circonstance concomitante qui aide à cette prise de décision et constitue une attaque du système juridique prisonnier des mots du testament.

Les trois distiques suivants désignent la répartition entre les trois filles. Le premier 21-22 précise ce que la mère réserve *seponit* à la fille courtisane *moechae* au datif : *uestem* le mot habituellement au singulier désigne bien sûr nombre de vêtements ; *mundum muliebrem* usité aussi au singulier représente les objets féminins de toilette, les bijoux, tout ce qui accentue la beauté de la femme ; *lauationem argenteam* : si au sens premier *lauatio* désigne par son suffixe *-tio* l'action de se laver, par métonymie, on pouvait aisément comprendre dans le terme surtout qualifié par *argenteam* « les accessoires de toilette en argent » ; le nom *eunuchos* « les eunuques » devait être distingué de *glabros* « les esclaves épilés », « les mignons ». Le deuxième distique 23-24 précise ce que la mère réserve - *seponit* est sous-entendu - à la fille fileuse *lanificae* au datif avec la même construction que pour la première fille : *agellos* est le diminutif de *agros*, *operarios* désigne « les ouvriers », « les hommes de peine » attachés ici à une terre, souvent esclaves et faisant partie des « outils » pour cultiver

la terre (cf. Varron, *RR*, *Nunc dicam, agri quibus rebus colantur. (...) alii in tres partes [diuidunt], instrumenti genus uocale et semiuocale et mutum, uocale, in quo sunt serui, semiuocale, in quo sunt boues, mutum, in quo sunt plaustra.*) ; *iumenta* sont « les bêtes de somme ». Le troisième distique 25-26 développe la part destinée à la troisième fille désignée par le datif *potrici* « l'ivrognesse » : *apotheca* emprunt au grec ἀποθήκη désigne le lieu où on conserve donc ici « la cave » ; *cadis* « amphores » à l'ablatif dépendant de *plenam* est qualifié par *antiquis* qui pour le sens se rapporte au contenu, c'est-à-dire au vin. *Politam* qui qualifie la maison était traduit par le dictionnaire Gaffiot (p.1195) par « orné avec élégance » ; il s'agit, en fait, de l'adjectif verbal de *polio* « mettre un enduit, crépir, recouvrir de stuc » ; *ortulos*, diminutif de *hortos*, est qualifié par *delicatos* qui met l'accent sur l'aspect sensoriel dégagé par les petits jardins.

Proposition de traduction

Après qu'un long laps de temps se fut écoulé, et que le sens du testament n'eut pu être compris, c'est à sa conscience que la mère fit appel, laissant de côté la question du droit. Elle réserve à la courtisane les vêtements, les atours féminins, le service de bain en argent, les eunuques, les pages ; à la fileuse, les terres, les troupeaux, la ferme, les journaliers, les bœufs, les bêtes de somme et tout le matériel agricole ; à l'ivrognesse un cellier rempli de jarres de vins vieux, une maison ornée avec élégance et des jardins enchanteurs.

QUATRIEME SEQUENCE : vers 27 à 32.

*Sic destinata dare cum uellet singulis
et adprobaret populus, qui illas nouerat,
Aesopus media subito in turba constitit :*
« o si maneret condito sensus patri, 30
quam grauius ferret quod uoluntatem suam
interpretari non potuissent Attici ! »

Cette quatrième séquence constitue un nouveau rebondissement dans une situation qui semblait avoir trouvé une solution. Les propositions subordonnées adversatives introduisent ce qui aurait dû se produire : *cum* suivi du subjonctif : « alors que ». La mère est sujet du premier subjonctif *uellet dare* qui a comme objet *sic destinata*, « les lots ainsi affectés » et comme destinataires *singulis* « à chacune d'elles » au datif. La décision de la mère est approuvée par le peuple, *populus* antécédent de *qui*. L'opposant à cette situation est Ésope ; cette opposition est introduite par *subito* « tout à coup ». *Media in turba* « au milieu de la foule ». *Constitit* peut être le parfait de deux verbes : « *consistere* « se présenter, se placer » et *constare* « se maintenir / approuver » ; les candidats devaient bien sûr choisir *consistere*, le choix de *constare* pouvant entraîner un contre-sens. Les trois vers suivants contenant le discours d'Ésope pouvaient représenter une difficulté par la traduction de quelques mots et par la présence de l'irréel dans le système hypothétique : *sensus* est à la fois la sensation et la connaissance ; *condito* était donné par le dictionnaire Gaffiot p.380, 2 « enseveli » et se rapportait au défunt père *patri*. *Quam* est ici l'adverbe exclamatif renforçant *grauiter*. L'expression *aliquid grauius ferre* était donnée par le dictionnaire Gaffiot p.726, 3 « supporter quelque chose avec peine ». *Quod est COD* « le fait que ». *Attici* désigne les Athéniens (cf *Athenas* plus haut). *Potuissent* devait présenter la valeur perfective dans la traduction. Autant de petits points qui, une fois résolus, permettaient une traduction correcte et fluide.

Proposition de traduction :

Les lots ainsi affectés, alors qu'elle se disposait à les donner à chacune, et que le public, qui connaissait les filles, l'approuvait, Ésope prit position tout à coup au milieu de la foule : « Oh! si le père enseveli

dans la tombe avait encore sa conscience, comme il supporterait péniblement que sa volonté, les Athéniens n'aient pu l'interpréter ! »

CINQUIEME SEQUENCE, vers 33 à 40.

Rogatus deinde soluit errorem omnium :
« *domum et ornamenta cum uenustis ortulis*
et uina uetera date lanificae rusticae ; 35
uestem, uniones, pedisequos et cetera
illi adsignate uitam quae luxu trahit ;
agros et buuile et pecora cum pastoribus
donate moechae. Nulla poterit perpeti
ut moribus quid teneat alienum suis. 40

Cette cinquième séquence constitue la réponse apportée par Ésope au testament obscur. *Rogatus* « interrogé », *errorem omnium* « l'erreur de tous » c'est-à-dire que tous avaient commise. Le passage est construit autour de trois impératifs *date...adsignate...donate* accompagnés pour chacun d'eux du datif de la bénéficiaire : *lanificae rusticae...illi ...moechae*. Ésope reprend ce qui était destiné à la buveuse : la maison, les ornements avec les jardins d'agrément (*uenustus* reprenant *delicatus* indique bien la volonté de charmer les sens). L'expression *Vina uetera* « les vins vieux » lie le temps à la qualité, et non « les vieux vins » qui serait péjoratif. On soulignera ici la nécessité d'utiliser l'article défini puisque tous les biens ont été cités précédemment. Dans le lot attribué à la deuxième *uniones* « les perles » renvoie à *mundum muliebre* du vers 21 et *pedisequos* « les valets de pied » au personnel cité vers 22 *eunuchos* et *glabros*. Le pronom au datif *illi* est développé par une relative introduite par *quae*. La construction *uitam trahere* n'a pas toujours été perçue. Dans le lot de la courtisane, *uuile*, « l'étable à bœufs » regroupe à la fois le bâtiment compris dans la *uilla* et les *boues* des vers 23 et 24. Le jury a apprécié en gratifiant d'un bonus les copies qui ont rendu le rythme ternaire du passage. Dans le vers et demi qui termine cette partie, *nulla* « aucune (des filles) » - qui a parfois été interprété à tort comme « aucune chose » complément de *perpeti* - est sujet de *poterit perpeti*. Il convient de rappeler aux candidats de prêter une attention soutenue aux temps des verbes : *poterit* « pourra » n'est pas *potuerit* « aura pu ». *Perpeti* est construit avec la proposition introduite par *ut*. *Teneat* a ici le sens fort de « détenir ».

Proposition de traduction :

Puis, comme on l'interrogeait, il mit fin à l'erreur de tous : « La maison et tout ce qui la garnit, les jardins délicieux, les vins vieux, donnez-les à la paysanne qui file la laine ; les vêtements, les perles, les valets de pied et tout le reste, attribuez-les à celle qui traîne sa vie dans l'excès ; les terres, l'étable à bœufs, les troupeaux avec leurs bergers, faites-en don à la courtisane. Aucune ne pourra supporter longtemps de détenir un bien étranger à ses propres mœurs.

SIXIEME SEQUENCE, vers 41 à 40.

Deformis cultum uendet ut uinum paret ;
agros abiciet moecha ut ornatum occupet ;
at illa gaudens pecore et lanae dedita
quacumque summa tradet luxuriae domus.
Sic nulla possidebit quod fuerit datum, 45
et dictam matri conferent pecuniam
ex pretio rerum quas uendiderint singulae. »

*Ita quod multorum fugit imprudentiam
unius hominis repperit sollertia.*

Cette sixième et dernière séquence regroupe la suite de la solution proposée par Ésope v. 41 à 47 et la conclusion-moralité 48-49. *Deformis* « laide » fait référence autant au physique qu'au moral. Il fallait veiller au milieu de verbes au futur *uendet*, *abiciet* et *tradet*, à distinguer les deux subjonctifs, introduits par *ut*, *paret* et *occupet*. *Cultum* désigne ici les objets de la toilette et *ornatum* la parure féminine. *At* « quant à », achève l'énumération et ne représente pas une opposition ; *lanae* datif est demandé par *dedita* qui se rapporte à *illa* ; *quacumque summa* est un ablatif de prix. L'explication de cette répartition est donnée par Ésope à partir du vers 45 : *sic* « ainsi », la relative sans antécédent COD de *possidebit*, *quod fuerit datum* a parfois été, de façon erronée, interprétée comme une causale. Son verbe est conjugué à une forme du futur antérieur « aura été donné ». *Dictam pecuniam* « la somme convenue », *matri* au datif représente la bénéficiaire de *conferent*. Dans *Ex pretio rerum* « à partir du prix des biens », l'ablatif indique l'origine et non l'éloignement. Dans la dernière phrase, *fugit* a comme sujet *quod*, *repperit* a comme sujet *sollertia* ; ensuite la relative introduite par *quod* est COD de *repperit*. Ensuite les deux substantifs mis en opposition *imprudentiam* et *sollertia* sont précisés chacun par un génitif le premier *multorum* et le second *unius hominis* ; *fugit* avec le sens « échapper à » était donné par le dictionnaire Gaffiot p.692, II,3.

Proposition de traduction :

La laide vendra les objets de toilette pour se procurer du vin ; la courtisane se défera des terres pour s'occuper de sa parure ; quant à celle qui aime le bétail et s'occupe à filer la laine, à tout prix elle cédera la maison de plaisance. De cette façon nulle n'entrera en possession de ce qui lui aura été donné, et elles verseront à leur mère la somme fixée, chacune sur le produit de la vente de ses biens. » Ainsi ce qui avait échappé à une multitude par le manque de réflexion, un seul homme le trouva par son habileté.

En conclusion, on ne peut que rappeler les compétences et qualités requises pour l'exercice de la version :

1. une connaissance solide de la grammaire latine de base.
2. une rigueur sans faille dans la lecture et l'identification des formes, ainsi que dans la construction grammaticale.
3. une solide culture antique de base qui contribue bien évidemment à lire un texte plus facilement et permet d'éviter des traductions irrecevables.
4. une aisance dans l'expression française : une traduction fidèle n'est pas pour autant inélégante.
5. enfin, pour la présentation d'une traduction d'un texte poétique, la recherche typographique ne s'impose pas au concours. Si le candidat y parvient, cela ne doit jamais s'accompagner d'une infidélité à la lettre du texte. Le jury se réjouit pour finir de quelques heureuses trouvailles, toujours valorisées, dans les copies de cette session 2022.

Bibliographie

Grammaire latine

- R. Morisset, *Précis de grammaire des lettres latines*
L. Sausy, *Grammaire latine complète*
P. Grimal, *Grammaire latine*
B. Bortolussi, *Bescherelle, Latin : la grammaire*

Vocabulaire latin

G. Cauquil et J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire essentiel de latin*

F. Martin, *Les mots latins* (mots groupés par familles étymologiques ; très complet)

M.-L. Podvin, *Les mots latins. Les 2500 mots et constructions de base du latin*

L'apprentissage de vocabulaire latin permet de gagner en rapidité et en efficacité de traduction.

Textes pour versions latines et « petit latin »

M. Bizos, *200 versions latines*

H. Marel, A.-M. Marel, J. Coffigniez, P. Jonneaux, *Res romanae. Littérature latine et vie romaine. 500 versions latines*

T. Vaon, *C.A.P.E.S./agrégation lettres ; la version latine ; méthodologie et sujets corrigés*

Rapport sur la version grecque Session 2022

établi par Frédéric Trajber

Analyse des résultats

Cette année, 72 candidats ont composé en version grecque, soit autant que lors de la session 2021. La moyenne des notes obtenues, 8,25/20, est légèrement inférieure à celle de l'an passé (8,31). À l'exception d'une excellente copie notée 19/20, les résultats s'échelonnent de façon assez régulière entre 15,75/20 et 0,5/20. Trois groupes principaux se laissent tout de même distinguer, qui répondent chacun, peu ou prou, à un certain type d'erreurs :

– de 19 à 11,75 : 17 copies. Le texte a été globalement compris, mais un ou plusieurs passages ont résisté à l'analyse. C'est ici la familiarité avec les textes grecs qui fait la différence : l'identification des arguments ordinaires dans les discours judiciaires, des expressions courantes, des verbes fréquents se fait avec d'autant plus de facilité que l'on fréquente régulièrement les textes.

– de 11,25 à 6 : 31 copies. Dans ce groupe, le plus important numériquement, les erreurs d'analyse morphologique et syntaxique se multiplient. En particulier, de nombreuses fautes ont été commises sur les subordinées relatives et les consécutives du début et de la fin du texte (phrases 1 et 5).

– de 5,5 à 0,5 : 24 copies. Dans ce dernier groupe, la connaissance de la langue grecque est très lacunaire, voire inexistante. Trop souvent, les traductions erronées sont encore aggravées par des solécismes en français.

Le texte de Lucien

La page à traduire présentait deux difficultés principales, dont la première – son caractère parodique – se trouvait totalement levée par le paratexte. En effet, associé au nom de Lucien, bien connu pour ses dialogues humoristiques, le chapeau expliquait l'originalité de la situation d'énonciation : « le sigma intente une action contre le tau devant un jury de voyelles ». Lucien transporte donc les lettres de l'alphabet grec dans un tribunal, plaçant ainsi des considérations *phonétiques* dans un contexte *judiciaire*. Aussi les référents des formes pronominales du texte sont-ils clairs : les pronoms de 1^{re} personne (με, μοι, ἐμοί, ἐμαυτοῦ) représentent le plaignant, le sigma, s'adressant aux juges-voyelles à la 2^e personne (ὕμᾱς, ὑμῖν, ὑμεῖς, ὑμῶν), tandis que le démonstratif τοῦτο (l. 22) désigne le tau, accusé et présent au procès comme le montre l'emploi du -ῖ à valeur déictique (τουτοῦ, l. 2). En outre, le grief du sigma est qu'il se voit « dépouillé de sa place dans certains mots » : cette précision invitait les candidats à repérer le vocabulaire relatif au positionnement, comme τῆς χώρας (l. 10), τῆς τάξεως (l. 15), et αἱ συντάξεις (l. 17), mais elle les mettait aussi sur la voie de la bonne interprétation de certains pluriels neutres, tels τοῖς ἐμοῖς (l. 2), ἔνια τῶν λεγομένων (l. 3-4), ou encore τὰ κατ' ἀρχάς (l. 17-18).

La seconde difficulté tenait au sens contextuel de certains mots : dans les descriptions grammaticales que fait le sigma, il convenait en effet de ne pas rendre hâtivement les mots grecs par leurs calques français. Ainsi, dans le groupe coordonné ὑμᾱς καὶ τὰς ἄλλας συλλαβάς (l. 5), la cohérence du propos invitait à comprendre le mot συλλαβαί non pas au sens de « syllabes », mais de « lettres ». De même, le pluriel συντάξεις (l. 17) ne devait être traduit ni par « syntaxes », ni par « constructions grammaticales » — comme le suggère malencontreusement le dictionnaire Bailly : dans ce contexte *phonétique*, le désordre redouté par le sigma concerne la disposition non pas des mots dans les phrases, mais des lettres dans les mots.

Outre les deux difficultés signalées, le texte présente encore une particularité grammaticale, directement liée à la parodie : les lettres de l'alphabet donnent en effet l'accord tantôt selon leur genre grammatical (neutres αὐτό, ἀμφοτέρα, προστιθέν, τινὰ μὴ δίκαια, τό τε Ἄλφα καὶ τὸ ὕ Y), tantôt selon

le genre masculin, appelé par leur personnification en acteurs d'un procès civil (masc. φυλάσσοντα, οἷ, ἀγαθοὶ καὶ καθήκοντες). Cependant, comme le jury a pu le constater, ce flottement de l'accord en genre n'a pas gêné les candidats — qu'ils l'aient ou non remarqué.

Pour faciliter la reprise, nous faisons le choix de lister au fil du texte nos remarques sur les principales erreurs observées et sur les points notables de vigilance.

Phrase 1

Μέχρι μὲν, ὧ Φωνήεντα δικασταί, ὀλίγα ἠδικούμην ὑπὸ τουτουὶ τοῦ Ταῦ καταχρωμένου τοῖς ἐμοῖς καὶ καταίροντος ἔνθα μὴ δεῖ, οὐ βαρέως ἔφερον τὴν βλάβην καὶ παρήκουον ἔνια τῶν λεγομένων ὑπὸ τῆς μετριότητος, ἦν ἴστε με φυλάσσοντα πρὸς τε ὑμᾶς καὶ τὰς ἄλλας συλλαβάς· ἐπεὶ δὲ ἐς τοσοῦτον ἦκει πλεονεξίας τε καὶ ἀνοίας, ὥστε ἐφ' οἷς ἠσύχασα πολλάκις οὐκ ἀγαπῶν, ἤδη καὶ πλείω προσβιάζεται, ἀναγκαίως αὐτὸ εὐθύνω νῦν παρὰ τοῖς ἀμφοτέρα εἰδόσιν ὑμῖν.

- Μέχρι μὲν... ἐπεὶ δέ... : en bonne méthode, il fallait bien sûr prêter attention aux particules. Elles structurent la phrase en deux grands mouvements, amorcés chacun par une conjonction de subordination. Cela invitait à voir en μέχρι non pas la préposition (qui aurait appelé un génitif), mais la conjonction temporelle signifiant « tant que, aussi longtemps que ».
- τουτουὶ τοῦ Ταῦ : quelques candidats ont pensé à rendre la possible valeur péjorative du démonstratif οὗτος (« ce misérable tau »), mais rares ont été ceux qui ont tenu compte du iota à valeur déictique (« ici présent »).
- L'adjectif substantivé τοῖς ἐμοῖς, qui complète le verbe καταχρωμένου, s'analyse comme un neutre (« mes biens », voire « mes emplacements »), non comme un masculin, le sens « mes gens », « les miens », étant absurde dans le contexte.
- C'est encore la logique du sens qui invite à comprendre la négation οὐ comme portant sur l'adverbe βαρέως : οὐ βαρέως « non pas péniblement », c'est-à-dire « sans peine ».
- La complémentation du composé παρακούω est la même que celle du verbe simple : génitif de personne, mais accusatif de chose (ἔνια). Pour le sens, le dictionnaire Bailly enregistre bien l'acception « faire semblant de ne pas entendre » (3.2.), qui convient ici. Si le jury a aussi accepté le sens voisin « refuser d'entendre » (3.3.), en revanche aucune des autres acceptions (1. « entendre en passant », 2. « entendre à la dérobée », 3.1. « mal comprendre », 3.4. « ne pas écouter ») n'était recevable dans le contexte.
- ἔνια τῶν λεγομένων : « certains des propos » ou, plus précisément, « certains mots ».
- Les formes ἴστε (l. 4) et εἰδόσιν (l. 8) ont été souvent méconnues. Le jury ne peut qu'insister sur la nécessité de bien connaître la morphologie du verbe οἶδα.
- La consécutive ὥστε [...] προσβιάζεται a souvent été mal comprise, principalement à cause du participe ἀγαπῶν (apposé au sujet de προσβιάζεται, non à celui de ἠσύχασα). Dans une moindre mesure, l'emploi adverbial de καὶ a aussi été ignoré. Pour traduire les neutres pluriels οἷς et πλείω, on pouvait tirer du verbe προσβιάζεται le sème de violence, soit mot à mot : « non content des [violences] pour lesquelles je me suis souvent tenu tranquille, il commet désormais des [violences] encore plus nombreuses ».

Traduction proposée

Aussi longtemps, juges Voyelles, que je subissais peu de torts de la part de ce misérable tau ici présent, qui abusait de mes emplacements et débarquait là où il ne faut pas, je supportais sans peine le dommage et je faisais semblant de ne pas entendre certains mots, en raison de la tempérance que vous me savez

observer envers vous et envers les autres lettres ; mais comme il en est arrivé à un tel degré de convoitise et de déraison que, non content des violences pour lesquelles je me suis maintes fois tenu tranquille, il en commet désormais de plus nombreuses encore, par nécessité je le traduis aujourd'hui en justice devant vous qui nous connaissez tous les deux.

Phrase 2

Δέος δὲ οὐ μικρόν μοι ἐπὶ τῆς ἀποθλίψεως ἐπέρχεται τῆς ἐμαυτοῦ· τοῖς γὰρ προπεπραγμένοις αἰεὶ τι μεῖζον προστιθέν ἄρδην με τῆς οἰκείας ἀποθλίψει χώρας, ὡς ὀλίγου δεῖν ἡσυχίαν ἀγαγόντα μηδὲ ἐν γράμμασιν ἀριθμεῖσθαι, ἐν ἴσῳ δὲ κεῖσθαι τῷ ψόφῳ.

- La négation οὐ porte ici sur l'adjectif μικρόν : « [une crainte] non négligeable », ou « et non des moindres ».
- À la traduction du substantif ἀπόθλιψις, « expulsion », devait évidemment répondre celle du verbe ἀποθλίβω, « expulser ».
- Le groupe à l'accusatif τι μεῖζον est COD du participe προστιθέν, apposé au sujet du verbe ἀποθλίβει, c'est-à-dire le tau.
- La conjonction ὡς introduit la consécutive ὀλίγου δεῖν, « au point qu'il s'en faut de peu », qui régit une double proposition infinitive, ἡσυχίαν ἀγαγόντα μηδὲ [...] ἀριθμεῖσθαι, [...] δὲ κεῖσθαι...
- ἡσυχίαν ἀγαγόντα : le participe pouvait se comprendre avec différentes nuances circonstancielles. Le jury a accepté la valeur conditionnelle (« si je ne fais rien »), la valeur causale (« étant réduit au silence »), et même la valeur concessive (« bien que je me tienne tranquille »).
- La traduction de ἐν ἴσῳ a été source de nombreuses erreurs. Rappelons qu'à l'adverbe ἴσως se substituent volontiers divers équivalents avec l'adjectif neutre : outre l'accusatif adverbial singulier (ἴσον) ou pluriel (ἴσα), les tours prépositionnels δι' ἴσου, ἐξ ἴσου, ἐπ' ἴσον, ἐπ' ἴσου, κατ' ἴσον, μετ' ἴσου et ἐν ἴσῳ signifient couramment « également », « à l'égal de ».
- L'enclitique τῷ est la forme thématique du déterminant indéfini : τῷ ψόφῳ = ψόφῳ τινί « un quelconque bruit ».

Traduction proposée

Et me vient une grande crainte de mon expulsion ; car à force d'ajouter toujours quelque tort plus grand à ceux commis antérieurement, il m'expulsera complètement de mon propre domaine, si bien qu'il s'en faut de peu, si je reste tranquille, que je ne sois pas même compté au nombre des lettres, mais délaissé à l'égal d'un bruit quelconque.

Phrase 3

Δίκαιον οὖν οὐχ ὑμᾶς, οἱ δικάζετε νῦν, ἀλλὰ καὶ τὰ λοιπὰ γράμματα τῆς πείρας ἔχειν τινὰ φυλακὴν· εἰ γὰρ ἐξέσται τοῖς βουλομένοις ἀπὸ τῆς καθ' αὐτὰ τάξεως ἐς ἀλλοτρίαν βιάζεσθαι καὶ τοῦτο ἐπιτρέπετε ὑμεῖς, ὧν χωρὶς οὐδὲν καθόλου τι γράφεται, οὐχ ὁρῶ τίνα τρόπον αἱ συντάξεις τὰ νόμιμα, ἐφ' οἷς ἐτάχθη τὰ κατ' ἀρχάς, ἔξουσιν.

- Au début de la phrase 3, les deux sujets de la proposition infinitive sont coordonnés par le tour οὐ (μονόν)... ἀλλὰ καί, οὐ, comme il arrive parfois, l'adverbe μονόν est élidé.

- Dans le groupe verbal ἔχειν τινὰ φυλακὴν, le déterminant indéfini a parfois été mal analysé ou omis (ce qui, rappelons-le, est pénalisé de la même façon). Plusieurs traductions étaient possibles : (il est juste que...) « vous ayez *quelque* vigilance / vous vous teniez *pour ainsi dire* sur vos gardes / vous vous gardiez *en quelque sorte* ». Le génitif τῆς πείρας détermine τινὰ φυλακὴν : « à l'égard de son entreprise, contre sa tentative ».
- L'argumentation du sigma se poursuit avec une hypothèse. La protase est double : εἰ γὰρ ἐξέσται τοῖς βουλομένοις, « s'il est permis à celles [*i.e.* aux lettres] qui le veulent... », καὶ τοῦτο ἐπιτρέψετε ὑμεῖς, « et si vous, vous tolérez cela ». L'apodose se réduit à οὐχ ὀρῶ, qui régit une interrogative indirecte.
- Ici comme souvent, le verbe βιάζομαι est contruit avec des compléments de lieux : ἀπὸ τῆς καθ' αὐτὰ τάξεως ἐς ἀλλοτρίαν, « passer de force de leur place à chacune à la place d'une autre ».
- La relative ὧν χωρὶς οὐδὲν καθόλου τι γράφεται, « vous sans qui absolument rien ne s'écrit », est à la fois une flatterie à l'adresse des juges-voyelles et un appel à leur expertise.
- Dans l'interrogative indirecte τίνα τρόπον αἱ συντάξεις τὰ νόμιμα [...] ἔξουσιν, le nominatif αἱ συντάξεις désigne « les emplacements (des lettres) », le risque représenté étant celui d'une disposition anarchique des lettres dans les mots. Le verbe ἔχω a le sens de « tenir, maintenir ».
- Enfin, la relative ἐφ' οἷς ἐτάχθη τὰ κατ' ἀρχάς a mis de nombreux candidats en difficulté. Le pronom οἷς a pour antécédent τὰ νόμιμα, « les lois ». Le sujet au neutre pluriel, τὰ κατ' ἀρχάς, pouvait être traduit par « les usages d'origine », mais plus pertinemment (et en accord avec le sens du verbe τάττω) par « les places d'origine ».

Traduction proposée

Il est donc juste que non seulement vous qui jugez à présent, mais aussi toutes les autres lettres, vous vous prémunissiez pour ainsi dire contre sa tentative ; en effet, s'il est permis à celles qui le veulent de quitter chacune sa place pour prendre de force celle d'une autre, et si vous tolérez cela, vous sans qui absolument rien ne s'écrit, je ne vois pas de quelle façon leurs agencements maintiendront les lois en vertu desquelles les dispositions d'origine ont été assignées.

Phrase 4

Ἄλλ' οὔτε ὑμᾶς οἶμαι ποτε ἐς τοσοῦτον ἀμελείας τε καὶ παροράσεως ἦξιν, ὥστε ἐπιτρέψαι τινὰ μὴ δίκαια, οὔτε, εἰ καθυφήσετε τὸν ἀγῶνα ὑμεῖς, ἐμοὶ παραλειπτέον ἐστὶν ἀδικουμένῳ.

- Les deux principales sont coordonnées par οὔτε... οὔτε. Dans la première, le verbe οἶμαι régit une proposition infinitive, ὑμᾶς... ἦξιν, qui elle-même gouverne la consécutive ὥστε ἐπιτρέψαι.
- L'indéfini τινὰ a été diversement compris. Il s'agit de « certaines lettres », dont les juges ne doivent pas souffrir qu'elles soient injustes.
- Le substantif ἀγών est ici employé au sens de « procès ». Le dictionnaire Bailly traduit l'expression καθυφίημι ἀγῶνα par « se désister d'un procès ».
- Le tour impersonnel avec l'adjectif verbal d'obligation est complété par un datif : οὔτε... ἐμοὶ παραλειπτέον ἐστί, « et je ne dois pas laisser passer... ». Le participe ἀδικουμένῳ, apposé à ἐμοί, a une valeur explicative : « en tant que je subis une injustice », « puisque je subis une injustice ».

Traduction proposée

Mais je ne pense pas que vous en viendrez jamais à un tel point d'incurie et de négligence que vous tolérez que certaines lettres ne soient pas justes, et si vous, vous vous désistez du procès, moi je ne dois pas laisser passer l'injustice que je subis.

Phrase 5

Τὸ δέ γε Ταῦ τοῦτο, οὐ γὰρ ἔχω χεῖροσι αὐτὸ ὀνομάσαι ῥήματι ἢ ᾧ καλεῖται, ὃ μὰ τοὺς θεοὺς, εἰ μὴ ἐξ ὑμῶν δύο συνῆλθον ἀγαθοὶ καὶ καθήκοντες ὀραθῆναι, τὸ τε Ἄλφα καὶ τὸ ὤ Υ, οὐκ ἂν ἠκούσθη μόνον, τοῦτο τοίνυν ἐτόλμησεν ἀδικεῖν με πλείω τῶν πάποτε βιασαμένων, ὀνομάτων μὲν καὶ ῥημάτων ἀπελάσαν πατρῶων, ἐκδιῶξαν δὲ ὁμοῦ συνδέσμων ἅμα καὶ προθέσεων, ὡς μηκέτι φέρειν τὴν ἔκτοπον πλεονεξίαν.

- Cette longue phrase se déploie en deux mouvements : dans un premier temps, juste après la mention du sujet Τὸ δέ γε Ταῦ τοῦτο, le sigma insère une critique du mot « tau » lui-même (depuis οὐ γὰρ ἔχω jusque μόνον). Dans un second temps, de τοῦτο τοίνυν jusqu'à la fin, il reprend et achève la phrase initialement amorcée : c'est cette reprise de raisonnement que marque ici la particule τοίνυν, « eh bien », « dis-je », « donc ».
- Quand elle n'a pas été ignorée, la particule γε a souvent été traduite par « du moins ». Mais pour être fréquente, cette valeur restrictive ne convient pas au contexte : il faut préférer le sens assertif de la particule, valeur que l'on peut traduire par « vraiment » ou par « oui ».
- L'emploi du comparatif χείρων pour qualifier le mot « tau » était expliqué en note : « le T est connoté négativement car, par son nom comme par sa forme, il évoque la croix des suppliciés (σταυρός) ». Le complément du comparatif est, tout à fait normalement, introduit par ἢ : « (un mot) pire que... »
- La relative ὃ [...] οὐκ ἂν ἠκούσθη μόνον et la conditionnelle εἰ μὴ [...] συνῆλθον... constituent un système hypothétique à l'irréel du passé. L'idée en est que sans la présence conjointe des voyelles alpha et upsilon, le tau n'aurait pas été audible. Rappelons que dans la terminologie grammaticale des Grecs, les occlusives comme τ font partie des « muettes » (ἄφωνα), par opposition aux voyelles et aux semi-voyelles (φωνήεντα et ἡμίφωνα).
- Par la précision ἀγαθοὶ καὶ καθήκοντες ὀραθῆναι, le sigma entend ne pas laisser l'opprobre de la lettre tau entacher l'alpha et l'upsilon : à l'inverse des connotations négatives du nom et de la forme du T, les deux voyelles sont qualifiées de « bonnes et convenables à regarder ».
- Dans la protase οὐκ ἂν ἠκούσθη μόνον, la forme μόνον est adjectivale : « seul, le tau n'aurait pas été entendu ». Noter que le tour οὐ μόνον avec l'adverbe signifie « non pas seulement » au sens de « non pas uniquement », mais ne prend pas le sens de « ne... pas même » (grec οὐδέ).
- La construction du verbe ἀδικεῖν avec un double accusatif (με πλείω) est tout à fait classique : « (il a osé) me faire subir plus d'injustices ». Le comparatif de supériorité πλείω est complété par le génitif τῶν πάποτε βιασαμένων : « (plus d'injustices) que ceux qui [m'] ont jamais fait violence ».
- Dans nombre de copies, la principale source d'erreurs sur la fin du texte a été l'analyse des formes ἀπελάσαν et ἐκδιῶξαν. Morphologiquement, ce sont des participes aoristes au nominatif neutre singulier. Syntaxiquement, ils sont apposés au pronom τοῦτο (sujet de ἐτόλμησεν) et ils apportent une précision circonstancielle, de manière (« en m'évinçant... en me chassant »), ou bien de cause (« parce qu'il m'évince... parce qu'il me chasse »). Les deux participes sont coordonnés par μέν... δέ.

- La terminologie grammaticale employée par le sigma ne s'écarte pas de l'usage courant : ὀνομάτων... καὶ ῥημάτων « noms et verbes », συνδέσμων... καὶ προθέσεων « conjonctions et prépositions ».
- L'insistance ὁμοῦ... ἅμα καί..., « tout à la fois et en même temps », reflète l'exaspération du sigma.
- Tout comme dans la phrase 2, la conjonction ὡς est ici employée avec sa valeur consécutive.

Traduction proposée

Et vraiment, ce tau — car je ne peux le nommer d'un mot pire que celui par lequel il est appelé — lui qui, par les dieux, si ne s'étaient pas adjointes deux d'entre vous, bonnes et convenables à regarder, l'alpha et l'upsilon, ne se serait pas fait entendre à lui seul, ce tau, dis-je, a osé me faire subir plus d'injustices que ceux qui m'ont jamais maltraité, en m'évinçant de mes noms et verbes ancestraux et en me chassant tout à la fois de conjonctions aussi bien que de prépositions, au point que je ne puis plus supporter son extraordinaire convoitise.

En guise de conclusion : quelques conseils pratiques

La bonne lisibilité de la copie est essentielle. Pour cela, le jury ne saurait trop inviter les candidats à écrire une ligne sur deux.

Le non respect des normes orthographiques est lourdement pénalisé. À cet égard, les candidats ont tout intérêt à se ménager un temps de relecture pour corriger la langue, notamment :

– la ponctuation. Celle-ci ne doit être ni lacunaire (de nombreuses copies font un usage trop parcimonieux de la virgule), ni fautive. Rappelons qu'à la fin d'une ligne d'écriture, l'élosion graphique est proscrite, et que la coupure de mot est soumise à des règles de syllabation : les candidats se garderont de finir une ligne sur une apostrophe ou de couper un mot de façon aberrante ;

– les omissions et fautes d'accents ;

– les incorrections syntaxiques. Elles se multiplient souvent sur les passages difficiles, quand le candidat essaie de « coller » au texte grec qu'il n'a pas analysé correctement. Cela a l'effet désastreux d'ajouter au contresens de construction les pénalités d'incorrection en français.

Outre le respect des règles orthographiques et grammaticales, il convient que la traduction présente un niveau de langue adapté au registre du texte grec : une familiarité excessive, par exemple, n'est pas de mise dans un discours judiciaire.

Enfin, l'épreuve de version grecque se prépare par la fréquentation des auteurs : il faut, durant l'année, traduire du grec. Et si, comme c'est souvent le cas, on doit préparer le concours de façon isolée, il convient de reprendre aussi régulièrement que faire se peut les textes que l'on connaît. C'est la meilleure façon de s'appropriier ou de se réapproprier la morphologie et la syntaxe de la langue.

Rapport sur la leçon. Session 2022

établi par Emmanuel Echivard, Olivier Maillart et Pierre Pontier

L'épreuve de leçon

L'épreuve de la leçon est un moment central des épreuves d'admission, puisqu'elle permet aux candidates et aux candidats de montrer un ensemble de qualités déterminantes pour le métier de professeur : la capacité à organiser une réflexion de manière à la fois dialectique et didactique, à la mener de bout en bout, la capacité à convaincre, à entraîner, la capacité à transmettre une culture fondamentale, toutes qualités qui ont à voir avec le mot « éduquer »...

Rappelons les conditions de l'épreuve : elle porte sur l'une des œuvres inscrites au programme. Le candidat tire au sort un sujet parmi les trois qui lui sont proposés par un membre du jury puis se rend en salle de préparation et dispose alors de six heures pour traiter la leçon. Son exposé dure quarante minutes, suivies de dix minutes d'entretien.

Les modalités sont les mêmes pour toutes les leçons, quelle que soit l'œuvre sur laquelle elles portent, mais afin que les candidats puissent trouver des remarques et des conseils plus ciblés, le rapport abordera successivement les leçons en littérature française, les leçons de cinéma et enfin celles de langues anciennes.

1-Rapport sur la leçon en littérature française

Voici quelques exemples des sujets que les candidats ont eu à traiter cette année :

- **Joachim Du Bellay, *Les Regrets, Le Songe, Les Antiquités de Rome***

Satire et louange.

Une nouvelle Odyssée ?

L'inspiration.

- **Charles Perrault, *Contes*, et Madame d'Aulnoy, *Contes de fées***

Étude littéraire de « La Barbe bleue ».

La valeur de la parole.

Apprentissage(s).

- **Jean-Jacques Rousseau, *La Nouvelle Héloïse***

Les lieux.

Les liens entre amour et amitié.

- **Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac***

La foule.

Une œuvre sonore.

La res militaria.

- **Jean Genet, *Les Bonnes, Le Balcon***

Le fantasme.

Les costumes.

« Le diable joue ».

Cette épreuve semble redoutée des candidats et a donné lieu à des prestations inégales. Est-elle redoutable ? Ce rapport partira en tout cas des attentes du jury, en ce qui concerne chacun des moments forts de l'exposé, pour montrer que ces attentes ne sont ni mystérieuses ni insurmontables, puisqu'elles sont très en rapport avec ce qui doit se passer dans une salle de classe.

Nous voudrions insister en particulier cette année sur la question de la **problématisation** des leçons.

A-La problématisation

Nous nous attarderons sur ce point, parce qu'il est sans aucun doute à la fois le plus important pour la réussite de la leçon, et qu'il a fait le plus défaut dans la majorité des exposés. La problématisation semble la plupart du temps être vécue par les candidats comme un passage obligé dont on ne comprend pas la réelle justification.

Peut-être faut-il donc revenir aux sources de de cette exigence. Toute pensée est la construction d'un énoncé nouveau par la mise en relation d'éléments hétérogènes, opposés, inattendus. Car toute pensée est paradoxale. Problématiser est donc inscrire sa réflexion dans cette démarche, par le questionnement dialectique. Allons au plus court : penser, c'est problématiser, c'est à dire questionner.

Par exemple pour un sujet comme « satire et louange dans *Les regrets* de Du Bellay », il ne s'agit pas d'additionner des réflexions sur la satire d'une part et les louanges de l'autre, ou même de montrer juste les facteurs d'opposition entre ces deux types d'éléments, mais de démontrer comment ils sont *paradoxalement* les éléments d'un même projet et d'un même geste poétique

Il est des énoncés de sujet de leçon où les contradictions sont moins évidentes, mais la démarche reste semblable. Ainsi dans un sujet du type « apprentissage(s) dans les deux recueils de contes de Perrault et d'Aulnoy », il fallait questionner l'idée même d'apprentissage, qui semble être une des fonctions du conte, mais qui se heurte à des logiques différentes d'écriture, comme celles du plaisir et du jeu.

La problématique n'est donc pas un à côté de l'exposé, ou une figure imposée, mais constitue son fondement, un questionnement qui va permettre à la leçon de se déployer avec logique et dynamisme.

On trouve trop systématiquement les défauts suivants :

- **Des problématiques annoncées, mais qui ne sont jamais mises en œuvre** : dans ce cas, la problématique semble être vue comme un lieu nécessaire, mais sa présence n'est pas justifiée, c'est-à-dire à nouveau énoncée et approfondie au fur et à mesure de l'énoncé. Elle est souvent peu à peu oubliée : la leçon devient souvent alors un exposé trop général et la problématisation s'avère n'être finalement qu'un prétexte. Dans une leçon sur « la chose militaire dans *Cyrano de Bergerac* », l'exposé fait le lien en introduction entre « chose militaire » et le monde du théâtre, et annonce un programme intéressant en soi, une mise en relation problématique apte à conduire dialectiquement la réflexion. Malheureusement la suite convainc moins, puisque les deux premières parties traitent de la présence de la « chose militaire » dans la pièce, d'une part, et du « dévoiement » de son esthétisme, d'autre part, et que la dernière partie reste trop générale (« l'esthétisme de la chose militaire au service de l'esthétisme rostandien »). Finalement, le questionnement annoncé en introduction n'aura pas été repris, là où il aurait fallu qu'il soit le fil rouge de la leçon.

-**Des problématiques qui s'emparent d'un point du sujet, mais qui restent alors trop partielles**, parce que la réflexion ne prend pas en compte toutes les possibilités de questionnement des termes du sujet, où des problématiques qui fuient le sujet, en faveur de questionnements qui paraissent plus faciles pour le candidat. Or l'exercice de la problématisation n'est pas un exercice de réduction du sujet, mais de sa mise en pensée. Ainsi une leçon sur « Les lieux dans *la Nouvelle Héloïse* » commençait-elle de

façon très intéressante en questionnant le mot de « lieu », espaces physiques, espaces sociaux, espaces littéraires. Mais peu à peu l'exposé se concentrait sur le mot « topos », et ne faisait plus du sujet qu'un questionnement sur les anciens et nouveaux topoi littéraires dans *la Nouvelle Héloïse*. La manière d'envisager le sujet devenait alors trop réductrice, et ne permettait pas assez d'envisager les multiplicités de représentations géographiques des lieux dans ce roman.

-Des problématiques qui n'en sont pas, parce qu'elles ne questionnent pas, mais sont régies par des logiques d'addition, et refusent d'entrer avec précision dans la dialectique explicite ou implicite du sujet. Littéralement ce ne sont pas des problématiques, puisqu'elles ne permettent pas de dégager cette énergie qui va permettre de fonder et tenir la réflexion. L'exposé va avoir tendance alors à être construit selon la logique du tiroir, avec une organisation statique qui ne permet pas le déploiement de la réflexion. Parfois l'exposé s'en tient à la question du sujet de la leçon... Par exemple, dans une leçon intitulée « du Bellay, une Odyssée ? », l'exposé n'a pas approfondi le questionnement induit par le sujet, si bien que l'on en est resté à l'interrogation initiale, et que la leçon n'a pas pris à son compte de façon vigoureuse ce questionnement. Le plan, qui comportait cependant un mouvement dialectique, avec en particulier une deuxième partie sur « Du Bellay, l'anti-Ulysse », n'est pas complètement parvenu, malgré des remarques tout à fait intéressantes à lier entre elles dans une interrogation vraie et synthétique les trois parties.

-En ce qui concerne les leçons portant sur des études littéraires, nous voudrions insister sur quelques éléments de méthodes. Les exigences de problématisation et d'organisation sont exactement les mêmes que pour une leçon thématique. Deux grandes questions doivent guider la démarche : Qu'est ce qui fait l'unité du passage ? quelle est la fonction de ce passage dans l'économie de l'ensemble ? C'est ainsi que se déterminera l'énoncé de la problématique. Alors les analyses précises du texte, comme pour la leçon, seront dirigées par ce questionnement. Si cette problématisation n'est pas perçue par le candidat comme ce qui fonde sa démarche, l'expérience montre que l'étude littéraire risque de se perdre dans des commentaires d'extraits qui n'ont pas assez de liens entre eux.

B-°La pédagogie de la démarche

Organiser

L'épreuve de la leçon doit permettre au candidat de montrer sa capacité à transmettre une réflexion organisée de façon didactique, dans une logique méthodique (de chemin), tenue de bout en bout qui permette à l'auditoire de suivre et de s'approprier l'exposé.

Il est attendu trois grandes parties dans la leçon. Puisque ces trois parties suivent l'interrogation de la problématique, elles ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais doivent suivre une progression. La logique peut être dialectique, ou simplement d'approfondissement, mais quoi qu'il en soit, la qualité d'un bon plan est de permettre une avancée de la pensée, ce que ne permettra jamais un catalogue.

Très souvent, la tendance, qui avait déjà été évoquée l'année dernière, est de proposer un plan dont les grandes parties semblent progressives, mais qui ne propose que de simples suites de références sans organisation méthodique dans les sous-parties.

Ainsi dans une leçon sur « les liens entre amour et amitié chez Rousseau », malgré une volonté de lier ensemble dans la réflexion générale « amour » et « amitié », la construction des sous-parties avait du mal à éviter cet effet catalogue dans la topologie des manifestations de l'amour et de l'amitié, reprenant sans justifier l'ordre de la présentation, les différentes manifestations de l'amour et de l'amitié dans *la Nouvelle Héloïse*.

Parler

Le mot « leçon » n'est pas insignifiant. Il n'est pas seulement un exercice de lecture et de réflexion, il entre dans le cadre d'une parole enseignante. Certes, le jury, composé de professeurs, est

bien conscient qu'une situation d'oral de concours est très différente d'une situation de cours, et que la tension du moment pèse sur le candidat. Mais c'est justement en construisant une relation avec ceux qui l'écoutent, toujours bienveillants, et par ailleurs ses collègues dans l'institution, que le candidat pourra faire retomber cette pression.

Commençons par un conseil tout simple : prendre la parole pendant quarante minutes ne peut être un soliloque, et demande que l'on *s'adresse* aux membres du jury.

D'abord en les regardant, en évitant de lire constamment ses notes, en entrant dans une forme de spontanéité. Six heures de préparation permettent à chacun de connaître son sujet sans que l'on ait besoin de se protéger derrière une feuille.

Ensuite en parlant lentement sans avoir peur des pauses ou des hésitations. Nous savons tous que la prise de parole n'est pas une dictée, une parole automatique, mais qu'elle peut s'arrêter, revenir sur elle-même, se nourrir de ses nuances. Il y a certains silences qui sont des invitations à une réflexion partagée. Ce n'est ainsi pas du tout la perfection rhétorique qui est recherchée, qui produirait une parole pleine et sans accroc, mais l'authenticité toujours imparfaite et chercheuse d'une pensée personnelle.

Ceci est encore plus vrai dans l'entretien de dix minutes qui suit l'exposé, où le candidat est appelé à préciser ou faire évoluer sa pensée. Beaucoup ont eu tendance à simplement répéter ce qu'ils avaient dit dans l'exposé, ce qui rendait difficile la mise en place d'une conversation avec le jury.

Enfin, au cours de l'exposé, le jury a besoin d'être aidé, comme tout auditeur... Les grandes structures de l'exposé doivent être mieux mises en valeur au fur et à mesure, au risque sinon de perdre celui qui écoute : il ne suffit pas d'avoir en introduction présenté une problématique et un plan. Il faut y revenir régulièrement, à la fois en énonçant à nouveau, enrichie, la problématique, dans les grands moments de transition, pour faire un bilan après chaque grande partie, et aussi en étant très méthodique dans l'énoncé des titres de parties et des sous-parties de l'exposé.

C-°Le rapport aux œuvres

Authenticité

La leçon est un moment de dialogue avec l'une des œuvres au programme. Sans faire aucunement preuve d'originalité, on ne peut que répéter l'une des vérités premières de la relation littéraire : la lecture des ouvrages critiques, articles, actes de colloques, ne saurait remplacer un rapport authentique et personnel avec l'œuvre. Et avec toute l'œuvre, pas seulement avec les passages les plus connus... Et, pendant la leçon, le candidat doit rendre compte de cette lecture, de *sa* lecture, par le biais d'un questionnement particulier.

On pourrait dire que cette lecture intime est à la fois le *terminus a quo*, et *ad quem*, d'une démarche pédagogique. On ne peut transmettre que ce que l'on a assimilé, et non pas ce que l'on a compris uniquement à travers des sources secondaires. Cela passe donc par le plaisir du texte, cette exclamation barthésienne « *c'est cela, pour moi !* ». Le moment de la leçon n'est pas un moment impersonnel, où il s'agirait de répéter ce que d'autres ont déjà dit.

Nous sommes bien conscients que le plaisir ne s'oblige pas. Mais il est attendu d'un professeur de littérature qu'il aime lire des textes et transmettre ce plaisir. Ce plaisir n'est pas naïf, certes, il est même richement informé. Il est conscient de l'histoire littéraire, et en particulier de l'histoire de la réception littéraire. Il est conscient qu'une œuvre n'est pas une île, mais qu'elle est une lecture d'autres œuvres.

Nous attendons donc une lecture informée et personnelle des œuvres du programme qui dise à la fois ce que c'est que « cela » (l'information objective), « pour » le candidat (le rapport du sujet lecteur). Une lecture qui saisisse les nuances, les seconds degrés, les provocations...

Il était bienvenu, par exemple, de montrer comme la vivacité des poèmes bellayens, tient de la démarche en liberté de leur auteur, de son rapport contradictoire avec ses contemporains, des masques qu'il aime prendre. On pouvait de la même façon remarquer comme les contes de Perrault ou d'Aulnoy

sont bien souvent très éloignés de leur morale explicite, qu'ils jouent avec les niveaux de lecture de l'ambiguïté et de l'ironie.

Si les candidats ont heureusement perçu la dimension lyrique de *La Nouvelle Héloïse*, on attendait qu'ils analysent un peu plus la dimension philosophique, et même cette ambition de Rousseau de produire une œuvre nouvelle, une nouvelle façon d'être philosophique.

Plus étonnant, les candidats ont semblé avoir des scrupules à noter les éléments comiques de *Cyrano de Bergerac*. Certes, le passage d'une leçon n'est pas forcément un moment riant, mais partager le sourire à lire tel ou tel passage ne peut que participer à la bonne atmosphère de l'épreuve...

Enfin, si un professeur se doit d'avoir une éthique irréprochable dans l'exercice de son métier, il n'en allait pas forcément de même pour les personnages du théâtre de Genet... De façon tristement systématique, les leçons sur ces œuvres se sont détournées de toute remarque sur leur côté sexuellement provocant. La pudibonderie ne saurait remplacer l'esprit critique quand il s'agit de lectures...

Les références

Par ailleurs, la tendance de cette session a été la multiplication des références pendant les exposés. Un exposé sur « les costumes » dans les deux pièces de Genet, ne doit pas forcément se transformer en une liste exhaustive de toutes les références de costume. Il faut utiliser la citation de façon stratégique, et non dans un réflexe angoissé : il sera toujours préférable à la quantité fragmentaire, de préférer la qualité d'une réflexion qui va s'attacher à lire un extrait bien choisi, à en faire une analyse précise, à en justifier la présence dans le cours de l'exposé et à le remettre dans la perspective du questionnement d'ensemble. Il est bon qu'une réflexion littéraire soit une démarche inductive, qui parte des textes : mais cette base doit être solidement établie par un rapport approfondi aux références, sinon il est à craindre que la réflexion qui en découle soit elle-aussi trop impressionniste.

Pour finir, nous voudrions rappeler une évidence : être professeure et professeur de lettres est une vocation de passeur. Les textes sont là, dans leur force et leur présence. C'est ce goût pour la transmission qui finalement doit être ressenti par le jury, et en particulier dans cet exercice de la leçon littéraire. Même à travers la tension d'une épreuve de concours, cette qualité peut se ressentir et s'est d'ailleurs ressentie plusieurs fois au cours de cette session. Dans ce cas, il n'y avait pas seulement trois évaluateurs et une candidate ou un candidat, mais quatre lecteurs, et c'est bien évidemment là que se joue la réussite du moment, et la promesse, pour les futurs élèves, de cours passionnants.

2- Rapport sur la leçon de cinéma

Cette année, la leçon de cinéma a donné lieu à quelques bonnes prestations (et même à une excellente), mais l'on demeure trop souvent sur sa faim, en tant que jury, du fait de problèmes récurrents, pointés année après année dans les rapports, et sur lesquels il nous faudra une fois encore revenir.

Commençons par rappeler que les candidats peuvent tous tirer un sujet de cinéma, selon les hasards du tirage. Les sujets sont formulés de la même manière que pour une œuvre littéraire : leçon ou « étude filmique » (le pendant cinématographique d'une étude littéraire, portant sur une macro-séquence ou une suite de séquences, pour un total d'environ 10 minutes).

Voici les sujets proposés cette année (tous concernent l'œuvre au programme, *Fenêtre sur cour* d'Alfred Hitchcock) :

- *Fenêtre sur cour*, un cours sur les fenêtres ;
- Regarder les gens parler dans *Fenêtre sur cour* ;
- Maris et femmes ;
- Les corps ;
- « Dis-moi ce que tu as vu » (en quoi cette citation extraite du film éclaire-t-elle votre analyse de l'œuvre ?) ;
- Être vu ;

- La frustration ;
- Étude cinématographique de 15' à 26'05 ;
- L'intimité ;
- Spectacles et spectateurs ;
- Différences et répétitions.

Pour rappel, chaque candidat dispose de six heures pour préparer son exposé, avec le DVD du film et un ordinateur lui permettant de le revoir mais également de sélectionner des extraits ou des plans qu'il souhaiterait montrer au cours de sa présentation. À ce sujet, on conseillera aux candidats d'éviter de multiplier exagérément les extraits pendant leur prise de parole (qui dure 40 minutes). Trois ou quatre extraits bien exploités suffisent amplement, surtout s'ils sont complétés par quelques captures d'écran – qui sont parfois plus efficaces pour démontrer quelque chose qu'un extrait. Surtout, il faut éviter le travers qui consiste à montrer l'extrait *tout en le racontant*, ou en le racontant après projection (ce qui n'est jamais que l'équivalent de la paraphrase, adapté au domaine du cinéma) : comme le candidat, le jury a vu l'extrait, c'est donc une analyse des procédés filmiques qu'il attend, non qu'on lui raconte à nouveau ce qu'il sait déjà.

Dans l'ensemble, comme dit dans l'ouverture, tous les candidats interrogés sur *Fenêtre sur cour* s'étaient visiblement préparés et avaient travaillé l'œuvre. On a pu apprécier de belles prestations, une manière pour certains de s'emparer intelligemment du sujet, une connaissance relativement précise du film. Là où le bât blesse, le plus souvent, c'est dans la maîtrise de l'analyse filmique proprement dite, sur laquelle nous nous permettrons donc de revenir plus en détail.

On ne saurait trop insister sur ce point : quand les candidats étudient une pièce de théâtre, ils trouvent normal de parler de didascalies, de tirades, de personnages et de double énonciation ; de même, quand ils parlent de poésie, ils privilégient l'étude des sonorités et des rythmes. De la même manière, il faut qu'ils abordent le cinéma avec une maîtrise minimale de son vocabulaire. Des glossaires existent, des précis d'analyse filmique (nous nous permettons de faire figurer une courte bibliographie indicative à la fin de ce rapport). En l'absence d'un effort pour maîtriser ce vocabulaire technique (qui peut être intimidant au premier abord pour des candidats non familiarisés avec lui, mais qui ne comporte après tout aucun terme qui soit aussi effrayant qu'*épanadiplose*, *antanaclase* ou *chleuisme*), les films se retrouvent évoqués uniquement via leur intrigue, leurs personnages et leurs dialogues. Toutes choses que le cinéma possède certes en commun avec le roman et le théâtre, mais qui font manquer sa singularité (en tant que technique, en tant qu'art) si l'on s'en tient uniquement à elles. Nous ne souhaitons nullement négliger la somme de travail que représente la préparation d'un tel concours, mais nous nous permettons d'encourager vivement les candidats à cette rapide mise à niveau. (De même, la salle de préparation contient quelques usuels, dont un lexique des mots-clefs de l'analyse filmique : il serait bon que les candidats s'en saisissent dès leur mise au travail.)

Pour donner quelques exemples, évitez de parler d'*image* quand vous commentez un film. Des images, le monde en est plein, il y en a sur les parois des grottes de Lascaux, sur les murs de nos villes, dans les journaux et dans nos cahiers d'écolier. Parlez plutôt de *plans*, de *prises de vue*. Bien sûr, le cinéma peut à son tour convoquer le dessin, la peinture, la photographie (Hitchcock l'a fait abondamment, dans *Rebecca*, *Vertigo* ou... *Fenêtre sur cour*). Mais il l'a toujours fait en intégrant ces images à sa propre manière de représenter le monde. Or, c'est seulement quand vous parlez de « plan » que nous savons sans doute possible que nous parlons bien de cinéma.

De même, un dialogue peut avoir son intérêt dans le cours de l'analyse, mais il faudra toujours se poser la question de sa mise en scène, puisqu'il ne nous parvient que par le truchement de celle-ci : le découpage, le montage, les choix d'angle de prise de vue et d'échelle de plan important, de même que de savoir qui le réalisateur va choisir de faire figurer à l'écran (celui qui parle, celui qui écoute, ce que l'on devine derrière l'un ou l'autre s'il joue de la profondeur de champ, comme Hitchcock ne cesse de le faire dans *Fenêtre sur cour*, de manière à montrer comment la cour de l'immeuble « pénètre » de plus en plus dans l'appartement et la vie de Jeff). Avoir retenu que le champ contre-champ était énormément

employé dans le film ne fournissait pas une clef universelle permettant de tout expliquer. Il fallait affiner, choisir un exemple saillant et repérer comment il était mis en scène.

Pour les mêmes raisons, la question du regard (si capitale pour ce film), de ce qui était montré ou caché, découvert ou masqué à la vue, supposait une attention toute particulière. Une commission tenta avec beaucoup de persévérance de faire prononcer par la candidate, au cours de l'échange suivant son exposé, la simple expression de *hors-champ*. Ce fut malheureusement en vain. Or, s'il est en effet juste de remarquer que *Fenêtre sur cour* ne cesse de nous confronter à des personnages « qui regardent », il est indispensable de se demander non seulement *ce qu'ils regardent* (au sein du monde de fiction auquel ils appartiennent), mais *comment le metteur en scène nous confronte à leur regard*. Est-ce que le spectateur voit ce que voient les personnages ? Complètement ? Partiellement ? Avant eux ? Après eux ? Qu'est-ce que cela suppose du point de vue du cadre, de ce qu'il englobe ou rejette (via le jeu du champ et du hors-champ) ? De ce qu'il masque aussi (hors-vue) ? À titre d'exemple, la séquence souvent convoquée du « dessillement » de Lisa (le personnage interprété par Grace Kelly), ne pouvait être efficacement utilisée qu'à condition d'en comprendre le découpage, le rythme, et la multiplication des regards vers le hors-champ, dans le retardement à la fois plaisant et frustrant pour le spectateur de la révélation de *ce que le personnage voyait enfin*, et qui expliquait son subit changement d'attitude quant aux théories de Jeff.

En somme, pour bâtir une leçon de cinéma efficace, il est capital que les candidats songent en permanence à la manière dont ils sauront articuler un thème (le sujet qui leur a été donné) et une écriture (celle du réalisateur). Ici, assurément, le héros est un voyeur, et il était légitime de revenir à ce motif. Non en se contentant de raconter l'intrigue du film, mais en pointant ce qui l'indique au sein de la mise en scène. Par exemple en partant de l'observation du cadre (quand des éléments apparaissent en amorce, comme des bordures de fenêtre ; ou quand ce cadre est réduit par des bordures noires indiquant que le plan est censé rendre compte d'un regard qui porte à travers des jumelles ou un appareil photo), ou des choix d'angle de caméra et d'échelle de plan (quand Lise pénètre chez le voisin, la caméra suit ses actions mais toujours du point de vue de Jeff, l'axe de la prise demeurant toujours le même). De même, il était impensable qu'une leçon entière se déroule sans que des termes comme ceux de « caméra subjective » ou de « regard caméra » (quand Thorwald repère Jeff, après l'intrusion de Lise) ne soient prononcés.

Balayons plus rapidement les autres faiblesses repérées par les différentes commissions : souvent, a-t-on pu constater, l'étude technique est plus un ajout un peu artificiel qui couronne un commentaire que la base de ce dernier ; il y a trop peu d'analyses personnelles, de choix d'exemples singuliers (ce sont toujours les mêmes séquences qui reviennent d'un candidat l'autre) ; les candidats ont tendance à plaquer des lectures parfois hors sujet (attention à bien tenir compte du sujet proposé, à ne pas le faire dévier vers une récitation générale sur l'œuvre) ; le son est trop souvent le parent pauvre de l'analyse (or la notion de « point d'écoute », telle qu'elle a notamment été élaborée par Michel Chion, permettait de compléter et d'enrichir bien des commentaires sur le point de vue).

Songeons enfin que l'exercice reste, à égalité avec celui de littérature, une *leçon* : celle-ci est l'occasion pour le candidat de montrer comment il saura s'emparer d'un film pour l'exploiter en classe, avec des élèves de lycée. Non pour en faire (comme c'est trop souvent le cas avec le cinéma) une simple illustration d'un point préalablement étudié (comme le dessert sucré suit la soupe amère pour consoler le petit enfant), mais un moment du cours en soi, avec ses outils d'analyse appropriés, destiné à apporter des connaissances et à développer la sensibilité esthétique de tout un chacun. C'est notamment la raison pour laquelle l'introduction demeure un moment crucial de l'épreuve, moment au cours duquel le candidat expose sa compréhension du sujet, la manière dont il le problématise et se l'approprie d'une façon dynamique et approfondie. Certaines leçons furent de ce point de vue tout à fait enthousiasmantes, les candidats s'efforçant de tenir ouvert l'éventail de toutes les significations possibles du sujet qui leur était donné ; pour d'autres, le jury a regretté une approche appauvrissante et plate du sujet, tendant à écraser les possibilités offertes par ce dernier.

Pour finir, soulignons que les quelques couacs qui purent avoir lieu dans la manipulation technique de l'ordinateur pour montrer des extraits et des captures d'écran furent toujours bien gérés par les candidats (le jury étant d'ailleurs clément à cet égard, car le candidat n'est pas en cause, et le matériel mis à sa disposition pas toujours idéal ; disons que cela prépare à l'emploi des images filmiques en cours...). De même que, dans l'ensemble, on a pu apprécier une bonne maîtrise de l'œuvre, de son inscription au sein de l'histoire du cinéma, du dispositif particulier de la séance (notamment dans la capacité à passer des notes à l'explication des images à l'écran).

Quelques conseils méthodologiques concernant l'analyse filmique

Pour pleinement exploiter une séquence lors de votre leçon, n'hésitez pas à procéder comme suit :

Commencez par un premier visionnage « naïf » de l'extrait repéré comme particulièrement significatif au regard de votre sujet. Relevez ce qu'il raconte (quels personnages met-il en scène ? quelles actions s'y déroulent ? à quel rythme ?), ce qu'il dit (quel en est le thème ? y a-t-il des dialogues ou pas ? peut-on y lire un seul sens ou s'y trouve-t-il une dimension symbolique évidente ?), ce qu'il cherche à faire ressentir (ai-je eu peur ? pourquoi ? y avait-il du suspense ? à l'inverse, était-ce une scène comique ?).

Passez ensuite à un second visionnage : revenez à l'extrait afin de valider, nuancer ou infirmer ces premières impressions. C'est ici qu'il faut gagner en précision : quelles sont les techniques de mise en scène qui produisent telle construction narrative, tel effet formel, telle émotion ? La maîtrise, même minimale, du vocabulaire technique s'avère alors cruciale : un passage en montage alterné, un plan panoramique, un gros plan ou un plan d'ensemble ne sont pas des procédés gratuits, utilisés sans y penser par le metteur en scène : ce sont eux qui ont construit notre réception de l'œuvre. Et, si leur sens ne saurait être univoque, ce sont eux qui ont contribué à notre compréhension de l'histoire, des personnages et de leurs émotions. Il faut donc savoir les repérer pour expliquer comment le réalisateur s'y est pris pour que nous ressentions et comprenions ce que nous avons senti et compris.

Pistes bibliographiques

Quel que soit le film au programme, il peut être utile de s'être un peu frotté à l'analyse de film, ainsi qu'à quelques classiques critiques ou théoriques sur le cinéma. S'il ne fallait retenir qu'un seul ouvrage, un manuel d'analyse semble indispensable : celui de Francis Vanoye et Anne Lété (*Précis d'analyse filmique*, chez Armand Collin) est un classique du genre, d'accès facile, et très utile.

Par ailleurs, qu'il nous soit permis de conseiller aux candidats de se plonger dans d'autres ouvrages (quitte à ne pas les lire en entier), dont la lecture est également aisée, agréable, et toujours enrichissante quand on aborde l'étude du cinéma : *l'Esquisse d'une psychologie du cinéma* d'André Malraux, les *Notes sur le cinématographe* de Robert Bresson, *Qu'est-ce que le cinéma ?* d'André Bazin ainsi que *Le Temps scellé* d'Andreï Tarkovski. (On ajoutera à cet ensemble les entretiens entre Alfred Hitchcock et François Truffaut, passionnants, et ce même si ce n'est pas une œuvre du premier qui tombe au programme...)

1-Rapport sur la leçon en langues anciennes

La leçon est peut-être l'exercice le plus redouté par les candidats, en raison du temps de préparation (6h) et de la performance orale qu'elle implique (40 mn, suivie de 10 mn d'entretien avec le jury). Elle est cependant un exercice stimulant pour le candidat et souvent passionnant pour le jury. Son résultat n'est pas aléatoire, pour peu que l'on respecte scrupuleusement quelques principes frappés

au coin du bon sens dans la préparation et dans le déroulement de l'épreuve. Un grand nombre de conseils figurent déjà de façon détaillée dans les rapports précédents (2019 et 2021) ; nous souhaitons donc évoquer ce qui nous a particulièrement frappé au cours de cette session. Cette dernière a donné lieu à bon nombre de prestations très honorables ; d'autres pouvaient être améliorées à peu de frais.

1. Une leçon réussie commence avant tout par une analyse précise des termes du sujet : tout comme pour une dissertation, il est essentiel d'effectuer une réflexion sur le sens des mots et sur le type de liens qui peuvent se présenter entre les différents termes du sujet. Evidemment, tout est question d'équilibre : il ne s'agit pas pour autant d'exposer tous les sens du terme français donnés par un dictionnaire. Il peut paraître préférable de s'attarder sur les sens qui correspondent ou sont en lien avec la langue de l'œuvre source. On sera donc attentif aux termes latins ou grecs correspondant aux notions du sujet. Par exemple, un sujet qui s'intitule « Présages et prophéties dans les *Perses* » nécessite une réflexion préalable sur la signification exacte des deux termes dans la civilisation grecque de l'époque classique. La présence d'une conjonction de coordination peut au moins susciter le questionnement et il faut prendre garde aux amalgames : un sujet ainsi formulé, « éducation et politique dans les livres II et III de la *République* », ne correspond pas tout à fait à « l'éducation politique », même si par ailleurs la leçon a été plutôt réussie. Il peut être dangereux d'ignorer le lien entre les notions ou d'être approximatif dans la reprise des termes du sujet. Dans une leçon consacrée à « ordre et désordre chez les Perses », une candidate avait parfaitement perçu les possibilités logiques et temporelles que la conjonction de coordination suggérait, ainsi que les glissements de champ d'application possible des deux notions (désorganisation du langage par exemple).

Cette analyse des termes doit nécessairement être articulée à l'œuvre et à son auteur d'une façon qui ne soit pas non plus stéréotypée. On peut à ce titre déplorer les clichés récurrents dans les introductions des leçons pour caractériser en deux mots les auteurs ou rappeler les dates des œuvres sans que ces renseignements soient reliés de façon pertinente aux sujets posés. Si la date d'écriture de l'œuvre est mentionnée, on peut s'attendre à ce que cette information soit significative par rapport au sujet développé, sinon, elle n'a pas en soi de valeur. Une articulation insuffisante entre la réflexion sur le sujet et l'œuvre peut aussi révéler un désir d'introduire des développements convenus et par nature inadaptés au sujet posé.

2. Au terme de la réflexion préalable sur le sujet, il est bon d'aboutir à une problématique claire, qui peut être formulée sous la forme d'une ou plusieurs questions, de façon à éviter les plans catalogues qui énumèrent à défaut d'argumenter ; une leçon consacrée aux poètes chez Platon qui se bornerait à énumérer une par une les différentes citations ou allusions poétiques présentes dans les livres II et III de la *République* manque l'essentiel, c'est-à-dire le questionnement sur le rôle exact des poètes dans l'argumentation philosophique conduite par Socrate. Il ne faut pas non plus que la problématique que l'on énonce soit déconnectée de la réflexion préalable sur le sujet et de la présentation du plan qui est censé lui répondre. En tant qu'enseignant, on prendra le temps nécessaire pour exposer de façon pédagogique et claire les différents axes de réflexion ; la précipitation dans ces premières minutes peut être préjudiciable et risque d'indisposer l'auditoire perdu dans un flux de paroles indistinctes et sans relief.

3. Même si l'on comprend que les candidats aient tendance à construire un plan en trois parties, une telle tripartition peut être parfois inadaptée au sujet posé ou à la problématique choisie, en particulier quand il y a une progression insuffisante entre la deuxième et la troisième partie ou que cette dernière semble redire ce qui a déjà été exprimé précédemment. De la même façon, on observe fréquemment des leçons mal proportionnées. Les candidats s'appuient souvent (et cela peut être tout à fait pertinent) sur

une première partie qui dresse une sorte d'état des lieux, de façon classée, des moments de l'œuvre où les notions du sujet sont abordées. Il est bon de veiller à ce que cette première partie ne soit pas un catalogue mais comporte une logique interne, et il est nécessaire qu'elle ne prenne pas toute la place de la leçon ; en consacrant trop de temps à leur première partie, certains candidats traitent de façon trop hâtive la suite de leur argumentation ou donnent une impression de répétition en s'appuyant sur des passages déjà commentés.

4. Une leçon s'appuie avant tout sur une excellente connaissance de l'œuvre dont témoignent en particulier la fluidité de la navigation entre les différents passages, et l'aisance de la traduction des extraits choisis.

a- De ce point de vue, au cours de la préparation de la leçon, il est important de faire un bon relevé des passages qui ont un rapport avec le sujet. Au cours d'une leçon intitulée « La présence des morts dans les *Perses* », le jury a été étonné de constater que certains passages essentiels de l'œuvre pour le traitement du sujet (par exemple, le récit du messager décrivant la bataille de Salamine et les morts perses) avaient été laissés de côté, alors même que la candidate semblait avoir une excellente maîtrise de l'œuvre.

b- Il est indispensable de donner au jury une mention non erronée et claire de la référence choisie pour illustrer son propos (pages, paragraphe, etc.) ; si on la cite, il faut aussi laisser le temps de s'y reporter avant de passer à autre chose. Il est tout autant indispensable de savoir soi-même se reporter sans hésitation à l'exemple en question, quel que soit le moyen utilisé pour y parvenir (usage des post-it, que l'on doit penser à enlever de l'œuvre au moment de restituer l'ouvrage au jury, ou classique mention explicite des références sur son brouillon). Dans une leçon consacrée à Catulle, une candidate avait fondé toute son analyse sur un *carmen* précis dont elle donnait même le vers et commentait les termes, en ne parvenant pas (en dépit de l'index) à en retrouver la référence exacte. Plutôt que de commenter à l'intention du jury les désagréments d'un tel oubli, ce qui ne fait que renforcer le sentiment réciproque de gêne, il vaut mieux sacrifier l'ensemble et passer à une autre partie du développement, quitte à revenir en arrière en cas de remémoration in extremis. De façon générale, il est préférable d'éviter de se perdre dans un métadiscours préjudiciable à la cohérence du propos.

c- La leçon, dès lors qu'elle porte sur un sujet en langues anciennes, doit s'appuyer sur des exemples en langue originale, en évitant trois types d'écueil. Le premier d'entre eux est le recours trop important ou exclusif aux traductions des Belles Lettres. Sur ce point-là, le jury avait fait preuve d'indulgence l'an passé, en période de pandémie, dans la mesure où les candidats n'avaient pas la possibilité d'avoir recours aux dictionnaires ou aux ouvrages de la bibliothèque d'agrégation afin de vérifier leurs traductions. Avec le retour à la normale, il est légitime qu'il se montre à l'inverse suspicieux à l'égard d'un candidat qui lit systématiquement de longs passages du texte latin ou grec avant de lire la traduction française des Belles Lettres. Une question sur un passage « traduit » de cette façon au cours de l'entretien sera de toute façon inévitable. Le deuxième écueil consiste à ne pas être capable de traduire l'extrait choisi que l'on commente. Il peut paraître plus judicieux de choisir des extraits moins longs, mais dont on a vérifié que l'on en maîtrisait intégralement la traduction, plutôt que de longs passages dont on découvre en plein oral que l'on est incapable de les traduire mot à mot. Le troisième écueil consiste à ne renvoyer au texte que de façon paraphrastique, sans s'appuyer sur les termes latins ou grecs, ce qui peut témoigner au minimum d'une inattention au vocabulaire grec ou latin utilisés, d'une approximation linguistique, ou d'une connaissance insuffisante de l'œuvre. Enfin, la traduction ne se substitue pas à l'exégèse. Une leçon n'est certes pas une explication de texte, et l'on ne doit pas se perdre dans des analyses trop longues de détail déconnectées du sujet, mais le commentaire plus approfondi du style ou de la langue d'un passage précis (voire de la métrique, dans le cas de Catulle ou d'Eschyle) peut être éclairant pour l'argumentation d'une partie, et il met en valeur l'attention portée au langage, qualité première d'un enseignant de lettres classiques, et sa fréquentation de la totalité de

l'œuvre en langue originale. Ainsi, dans une leçon sur le traitement du temps dans les *Confessions*, le candidat a su montrer sa très bonne maîtrise de l'œuvre par sa circulation aisée au sein du texte, sa capacité à développer et à rattacher au propos des points complémentaires lors de la discussion.

5. Il est préférable d'éviter les listes interminables d'exemples de même nature ou des relevés d'occurrences mises toutes sur le même plan. La préparation doit permettre de hiérarchiser les passages afin de retenir, pour les exposer, ceux qui sont le plus éclairants. Un tel tri permet d'éviter les impressions de ressassement ou de répétition que le jury ressent parfois.

6. Les synthèses qui sont consacrées aux œuvres du concours sont certes utiles ; on peut comprendre que les candidats aient recours à ces ouvrages riches en information, mais les développements thématiques que l'on y trouve ne doivent pas se substituer à une réflexion personnelle sur le sujet ; ce ne sont pas des prêt-à-penser. Le risque est de se détourner du sujet pour placer un développement lu ailleurs ou un titre qui paraît évocateur. Il est tout à fait possible de tirer parti de ces lectures à titre informatif, mais non à titre d'argument : ainsi, un bon usage de ces synthèses permet d'avoir quelques cadres contextuels et d'éviter des erreurs grossières de chronologie, ou des confusions entre date dramatique supposée et date d'écriture, comme nous avons pu l'entendre en introduction d'une leçon, en découvrant la précocité d'un Platon qui « avait écrit la *République* en 411 ». Par ailleurs, les informations doivent être maîtrisées et suffisamment approfondies : il est inutile de dire que Catulle a recours à des « modèles grecs » si l'on ne précise pas de quels modèles (ou de quels auteurs) il s'agit.

7. Une étude littéraire n'est pas une longue explication ; il convient, au préalable, de l'aborder en s'interrogeant sur la spécificité du passage choisi en particulier par rapport à l'économie générale de l'œuvre (c'est-à-dire ce qui précède et ce qui suit), ainsi que sur sa construction. Ce n'est qu'en procédant de cette manière que l'on évitera certains écueils ; l'un consiste à ne traiter réellement qu'une partie de la section que l'on connaît très bien, parfois pour l'avoir vue sous la forme d'une explication de texte. Le mythe de Gygès, par exemple, aussi marquant soit-il, ne constituait qu'une partie d'une étude littéraire qui portait sur le livre II de la *République* : la prise en compte de ce texte ne doit pas pour autant occulter les autres développements du passage retenu. À l'opposé, un autre écueil consiste à se contenter d'un survol général de l'ensemble de la section sans entrer parfois dans le détail nécessaire du texte. Dans cet exercice, on doit peut-être se méfier parfois des termes vagues, qui caractérisent peu, tels que « structure », « enjeux » ou « stratégie argumentative ». On ne doit pas non plus forcer la section de texte à être dotée de « trois mouvements » pour satisfaire des exigences formelles de plan d'étude...

Enfin, qu'il s'agisse d'une leçon ou d'une étude littéraire, il est important de savoir conclure son propos sans être pressé par le temps ; même si on n'a pas eu le temps de conduire l'essentiel du développement, il n'est plus possible de procéder alors à une analyse détaillée, comme certains ont été tentés de le faire.

Il n'en demeure pas moins que bon nombre de candidats ont su éviter ces écueils, et ont proposé des développements brillants et enthousiasmants ; nous espérons que ces rappels permettront qu'ils soient encore plus nombreux à l'avenir !

Rapport sur l'explication d'un texte français postérieur à 1500 Session 2022

établi par Nathalie Doriath et Pierre Manen

Rappel des modalités de l'épreuve :

L'explication de texte porte sur un extrait issu de l'une des œuvres au programme. Le candidat tire au sort un bulletin parmi trois placés dans une enveloppe. Sur le bulletin sont indiqués le titre de l'œuvre et les limites de l'extrait sur lequel doit travailler le candidat ainsi que la question de grammaire. La longueur de l'extrait est étroitement liée à la nature de l'œuvre et à la mise en page des éditions au programme : il était possible cette année d'être interrogé sur un sonnet de Du Bellay ou sur un peu plus de deux pages d'une pièce de Genet. Une fois le tirage effectué, un exemplaire de l'œuvre est confié au candidat qui se rend en salle de préparation. Il dispose alors de deux heures et demie pour réaliser les deux volets de l'épreuve en ayant à sa disposition des ouvrages de référence qu'il ne doit pas hésiter à consulter au moindre doute.

Au terme de la préparation, le candidat est conduit devant le jury pour présenter son explication de texte et répondre à la question de grammaire. L'ordre dans lequel il réalise les deux exercices lui appartient totalement mais il est impératif de bien respecter le temps dévolu à chacun : trente minutes pour l'explication et cinq pour la question de grammaire. Après cette prestation s'engage l'entretien avec les trois membres du jury pour une durée de dix minutes.

Bilan de la session :

Les étapes constitutives de l'explication de texte (introduction avec identification des mouvements du texte et problématisation, explication linéaire ou composée, conclusion) sont globalement bien connues de l'ensemble des candidats mais nous soulignons l'importance du respect du temps de parole car c'est le défaut qui s'est le plus souvent manifesté cette année : une explication trop courte est vouée à laisser dans l'ombre des aspects essentiels de l'extrait, une fin précipitée est impropre à justifier le découpage opéré. Les modalités et les enjeux de ces différents moments de la réflexion sont rappelés avec précision dans les rapports des années 2019 et 2021 : nous invitons chacun à les relire attentivement pour mémoire. Nous insisterons aujourd'hui plus spécifiquement sur les prestations écoutées cette année, avec leurs faiblesses et leurs réussites, afin de formuler des conseils à l'intention des futurs candidats et les aider dans leur préparation.

- Le tirage du sujet peut engendrer chez le candidat une angoisse voire un découragement conduisant à l'abandon : même s'il est heureusement rare, nous ne pouvons que regretter un tel cas de figure chez des candidats qui ont déjà passé avec succès le cap de l'écrit. Seule une préparation complète du programme peut amener un peu de sérénité dans la passation de ces oraux. Il est apparu cette année que l'œuvre qui a probablement mobilisé l'essentiel des efforts des préparateurs en raison de sa réputée difficulté est celle qui a donné les explications les plus satisfaisantes : *La Nouvelle Héloïse* a sans doute nécessité un investissement particulier lors de la préparation de l'écrit, ce qui a vraisemblablement porté préjudice à des textes que l'on a pu croire - à tort - plus faciles ou plus abordables, comme les contes de Perrault et de Madame d'Aulnoy par exemple. Quant aux deux pièces de Genet, outre la résistance qu'elles suscitent encore chez certains candidats, elles ont probablement souffert d'avoir été traitées à l'écrit l'année précédente. Comme un concours demande que l'on gère au mieux l'aléa, nous ne pouvons que recommander aux candidats de bien organiser leur préparation durant l'année pour ne surtout pas négliger un pan du programme en raison d'obscures probabilités pesant sur le choix du sujet de l'écrit : les cartes sont rebattues à l'oral et les impasses sont alors lourdes de conséquences. En revanche, même si le tirage conduit le candidat à passer sur un texte qu'il ne

souhaitait pas, celui-ci doit se donner une chance de réussir en profitant au maximum des deux heures et demie de préparation dont il dispose.

- L'exercice de l'explication linéaire étant désormais largement choisi, il s'avère nécessaire de mettre en garde contre l'écueil du piétinement et de l'écrasement du texte. En effet, trop de candidats adoptent l'usage de lire une première phrase avant de l'expliquer pour enchaîner avec la suivante, et ce jusqu'au terme de l'extrait : le mot à mot scolaire est une méthode à bannir. Outre le rythme lancinant engendré par le systématisme d'une telle pratique, le texte se trouve aplani. Même si l'explication linéaire exige qu'une attention soutenue soit portée à l'ensemble de l'extrait, il faut se souvenir que :
 - Tout texte a un rythme, ou un relief, qui lui est propre et qu'il convient de respecter.
 - Le meilleur projet de lecture est celui qui rendra compte des lignes de force et des aspérités de l'extrait choisi. Par conséquent, l'explication se doit d'épouser la cadence imposée par le texte en ménageant quelques pauses sur des passages judicieusement sélectionnés sans s'interdire d'accélérer la pulsation sur d'autres. Une explication qui maîtrisera son tempo, à la fois dans la préparation et dans la prestation offerte au jury, permettra d'éviter le survol des dernières lignes ou une présentation trop courte.
- Le souci porté au détail du texte ne peut jamais s'affranchir ni de la question générique ni de celle de l'horizon d'attente. Ces prismes doivent être appliqués à la lecture du texte pour nourrir la réflexion et la problématisation. Il ne devrait pas être possible de commenter une page de *La Nouvelle Héloïse* sans jamais s'interroger sur l'épistolarité ; d'expliquer une scène de Rostand ou Genet sans réfléchir à la double énonciation théâtrale ni d'éclairer un poème des *Regrets* sans prêter importance à la versification ni à l'usage fait du sonnet - notamment en ce qui concerne les « deux tercets » qui méritent parfois d'être considérés comme un sizain ou un distique suivi d'un quatrain. Il n'est guère davantage envisageable de se confronter à un texte de Perrault ou de Madame d'Aulnoy sans se pencher sur la manière dont le conte, qui est en train de se constituer comme genre littéraire autonome, joue ou non avec les « règles » qu'il s'impose. De même, la place qu'occupe au sein de l'œuvre l'extrait choisi doit toujours se prêter au commentaire. Sous ce double éclairage, on perçoit, à titre d'exemple, qu'il est regrettable de ne pas évoquer les questions que soulève le dénouement malheureux du « Nain jaune » tandis que le jury a pu se réjouir d'entendre, dans l'introduction ou la conclusion d'explications de texte, des candidats sensibles aux échos qu'entretiennent entre elles les lettres de *La Nouvelle Héloïse*.
- Il faudra en revanche se méfier des présumées attentes du jury dès lors que telle œuvre a été tirée au sort par le candidat : tout extrait des *Bonnes* ou du *Balcon* ne pose pas nécessairement la question de l'identité. Ce qui se manifeste dans le recours à des grilles de lecture toutes faites est un rapport problématique au savoir. Certes, il est indispensable de maîtriser les œuvres et les lectures critiques pour pouvoir inscrire judicieusement le texte dans son contexte (historique, littéraire, philosophique...) afin d'apprécier rigoureusement le respect et l'écart qu'il manifeste par rapport aux normes attendues ou le traitement qu'il propose des grandes thématiques qui sont les siennes mais il demeure regrettable de constater que certains textes n'ont pas été étudiés pour eux-mêmes au profit d'une problématique passe-partout désignée comme clef de l'œuvre par tel critique ou tel ouvrage à destination des préparateurs. Il faut donc prendre le texte pour ce qu'il est, sans préjugés : s'il est enrichissant de recueillir, dans les lectures réalisées durant l'année, des propositions de crible, rien ne remplacera le rapport *personnel* honnête d'un lecteur averti et professionnel à une page de littérature. Seule cette confrontation directe est susceptible de faire naître le plaisir du texte et de donner chair et vie à un commentaire.

- Rappelons également que l'explication de texte doit se présenter comme un tout cohérent dès l'introduction. Les éléments retenus dans la contextualisation de l'œuvre et de l'extrait, la problématisation et l'annonce du plan doivent s'articuler avec rigueur et servir de ligne directrice à l'analyse ensuite développée. C'est précisément la volonté de défendre un projet de lecture qui évitera la paraphrase, défaut qui tend à réapparaître dans la pratique de l'explication linéaire. Dans cette optique, il est indispensable que les candidats disposent d'un bagage d'outils stylistiques suffisant. Il est en outre conseillé aux candidats de se préparer à la lecture de leur extrait afin qu'elle révèle déjà l'interprétation du texte. Les meilleures prestations sont celles qui offrent une impression de complétude, non parce qu'elles ont épuisé toutes les subtilités de l'extrait mais parce qu'elles se sont présentées comme un travail abouti à partir d'une perspective judicieusement choisie et justifiée.
- Pour terminer, il nous faut rappeler le degré d'exigence du jury quant à la qualité de l'expression des candidats qu'il écoute. Dans le cadre d'un oral d'agrégation, a fortiori de Lettres classiques, le candidat doit adopter un niveau de langue exemplaire, à la hauteur des attentes du jury, et abandonner ce qui relève peut-être de sa pratique pédagogique avec ses classes : toute forme de familiarité se trouve interdite, que celle-ci relève d'une négligence ou d'une forme d'enthousiasme que l'on cherche à communiquer à son public. Cette attention doit être soutenue tout au long de la prestation, tant dans le temps de l'explication que dans celui de l'échange avec le jury.

Comme chaque année, l'épreuve orale d'explication de texte a donné l'occasion au jury d'entendre de belles prestations, convaincues et convaincantes, rappelant que la transmission de la jubilation intellectuelle et du plaisir esthétique éprouvés au contact des textes est au cœur de nos métiers. Nous remercions les candidats qui ont su nous faire partager leur passion de la langue et de la littérature.

La question de grammaire

En dépit de quelques exposés excellents, menés avec clarté et efficacité, hiérarchisant les faits de langue étudiés et utilisant des outils à la fois clairs et appropriés aux attentes du jury et aux programmes du collège et du lycée, les résultats de l'épreuve de grammaire ont été cette année, comme l'année précédente et souvent les années antérieures d'ailleurs, décevants (c'est par ce même constat que commence le rapport 2021 : « Les résultats obtenus à l'épreuve de grammaire pour cette session se sont avérés globalement décevants »). La répétition de ce constat n'est guère encourageante et interroge la préparation des candidats et la façon dont ils prennent en considération les remarques formulées par le jury, que ce soit les conseils de préparation (« On recommandera ainsi aux candidats de remettre « vingt fois sur le métier » leur ouvrage et de mettre à l'épreuve durant leur préparation annuelle la solidité de leurs connaissances grammaticales : en utilisant les outils grammaticaux nécessaires (grammaires, manuels, précis pour les concours), et en s'exerçant sur des passages choisis dans les œuvres au programme en prenant soin de varier genres littéraires (théâtre, poésie, récit) et modalités énonciatives (types de phrase assertif, interrogatif, injonctif) » comme y invitait déjà le rapport de l'année dernière , p. 59) ou les exemples développés dans les différents rapports qui sont autant de conseils méthodologiques.

Dans les faits, sans être franchement mauvaise, la moyenne de l'épreuve témoigne d'un niveau de compétences minimal, évoquant au mieux le souvenir d'acquis de la préparation des concours externes qui auraient été assez peu entretenus et développés depuis ; dans certains cas, le niveau de compétences, une fois prise en considération la situation de concours et ses effets sur les candidats, peut même paraître inquiétant de la part d'enseignants en poste et interroge leur capacité à définir un projet d'étude grammaticale, à élaborer une problématique pertinente et à conduire avec leurs élèves une analyse efficace.

Les difficultés rencontrées sont pour l'essentiels de trois ordres et pour commencer d'ordre méthodologique.

Rappelons-le : l'épreuve consiste à « faire toutes les remarques grammaticales nécessaires » sur un segment donné (souligné dans l'édition fournie pour la préparation) ; ce type de consigne laisse *a priori* une grande liberté aux candidats qui sont invités à choisir les faits de langues qu'ils jugent bon d'expliquer. Mais ce choix doit en réalité s'efforcer de faire saillir les quelques faits de langue particulièrement intéressants qui ont présidé au choix de cet extrait par le jury et dont l'analyse permettra aux candidats de manifester la finesse de leurs compétences en grammaire. Cette analyse devra être menée avec clarté et rigueur, la méthode étant l'autre critère qui permettra au jury d'apprécier les compétences des candidats. Pour ce faire, il est conseillé aux candidats de partir de la macrostructure pour aller vers la microstructure ; mais, s'il permet d'organiser dans son ensemble l'exposé, ce principe méthodologique ne saurait se confondre automatiquement avec un plan d'étude applicable à l'ensemble des énoncés proposés.

Il convient dans le cas de *Tous ses sujets résolurent entre eux de l'aller voir* (*L'Oiseau bleu*, p. 91), dont l'étude peut commencer en précisant qu'il s'agit d'une proposition indépendante constituée d'un groupe sujet (*Tous ses sujets*), d'un verbe muni d'un complément essentiel indirect (*résolurent ... de l'aller voir*) et d'un groupe prépositionnel à valeur adverbial (*entre eux*) modifieur du verbe. Cette première caractérisation permet d'esquisser un plan qui permettra d'étudier ensuite les détails de ces trois groupes.

Il convient à ce stade d'avoir à l'esprit qu'une étude de qualité n'est pas prisonnière d'un formalisme étroit qui s'imposerait de traiter également les trois groupes alors que certains faits de langues sont plus complexes à étudier. Dans le cas précédent, il fallait ainsi passer assez vite sur la constitution du groupe sujet en commentant toutefois l'emploi du déterminant complexe *tous ses*. En revanche, il fallait accorder une attention toute particulière au fonctionnement du groupe prépositionnel (ce qui permet de considérer qu'il est en emploi adverbial, son incidence) et à la constitution du complément essentiel du verbe. C'est ce dernier groupe qui offrait le plus de faits de langue susceptibles de commentaires grammaticaux élaborés, à commencer par la nature de *de*, complémenteur ici plutôt que préposition (la construction *résoudre de* + inf. peut commuter en effet avec le tour, certes vieilli, *résoudre* + GN qu'on trouve par exemple dans *Gobseck* de Balzac avec *aussi capable de commettre un bienfait que de résoudre un crime* ; surtout, le groupe *de l'aller voir* sera pronominalisé par *le* : *tous ses sujet le résolurent entre eux*) ; cet exemple met en évidence la nécessité pour les candidats, qui plus est pour des enseignants, de savoir procéder aux tests élémentaires de substitution et de pronominalisation qui permettent de résoudre bien des problèmes d'analyse. Il fallait aussi prêter attention à l'emploi de l'infinitif, le premier étant en emploi nominal et le second en emploi verbal dans une périphrase de progrédiencie dont la solidarité est telle au 17^e siècle encore que le pronom COD de *voir* est antéposé à *aller*. Le temps le permettant, il aurait été bienvenu de rappeler ce qui caractérise une périphrase et ce qui distingue celle-ci de la périphrase verbale homonyme exprimant le futur proche.

Pour résumer, après une introduction caractérisant du point de vue syntaxique l'énoncé, l'étude pouvait être conduite selon un développement en trois parties : 1. L'emploi du déterminant complexe *tous ses*, 2. L'emploi du groupe prépositionnel *entre eux* à valeur adverbial, 3. Le groupe verbal dont l'étude serait décomposée en 3.1. Nature de *de*, 3.2. La périphrase verbale *l'aller voir*. Si le temps était compté pour l'exposé, la première partie pouvait être incluse dans l'introduction.

La longueur de l'énoncé sur lequel les candidats sont invités à faire toutes les remarques nécessaires peut aller d'un syntagme (groupe verbal, groupe nominal ou groupe prépositionnel) à une proposition voire, plus rarement, une phrase tout entière ou plusieurs très courtes phrases. Cette

différence de longueur suppose évidemment une différence de méthode et de traitement de l'énoncé : si elle est parfois associée à des degrés de difficulté plus ou moins grands, elle est, plus sûrement, associée à la répétition de faits de langue qui permettent aux candidats de regrouper leurs remarques : *Ah ! je le sais ! Elles n'ont point aimé ? Qu'elles sont heureuses ! (La Nouvelle Héloïse, p. 258)* est ainsi constitué de trois courtes phrases très simples du point de vue syntaxique, chacune étant réduite à la structure minimale de la phrase canonique sujet (S désormais) + groupe verbal (GV désormais). Le jury a donc été sensible à la façon dont le candidat ou la candidate a évité de répéter cela (et évité donc un plan en trois parties consacrées aux trois phrases) en analysant plutôt les différentes formes prises par le GV (un verbe en emploi transitif direct, un autre en emploi absolu et le dernier en emploi attributif) et surtout, ici, l'expression des modalités et la coïncidence – ou non – de ces modalités avec un type syntaxique (par exemple l'emploi du type assertif dans *Elles n'ont point aimé* pour exprimer une interrogation, ce qui suppose que le candidat ou la candidate sorte du cadre de la syntaxe pour aller trouver les autres outils linguistiques permettant l'expression de l'interrogation, souvent intéressants à commenter du point de vue stylistique d'ailleurs). La récurrence de certains faits de langue suppose donc que l'on regroupe les remarques que le candidat ou la candidate leur consacre.

Pour résumer, après une introduction caractérisant du point de vue syntaxique l'énoncé comme une série de phrases simples réduites à S + GV, l'étude pouvait être conduite selon un développement en deux parties : 1. La valence verbale dont l'étude serait décomposée en 1.1. Le verbe en emploi transitif direct, 1.2. Le verbe en emploi absolu et 1.3. Le verbe en emploi attributif ; et 2. L'expression des modalités exclamative et interrogative.

Au contraire, la brièveté de *Comment pouvais-tu la laisser fuir ? (Les Bonnes, p. 91)* invitait le candidat ou la candidate à se concentrer sur chacun des éléments de l'énoncé dont il ne devait pas manquer de commenter le type, l'emploi du semi-auxiliaire modal et du verbe tolératif *laisser*, et surtout la proposition infinitive en rappelant les difficultés que pose l'analyse de cette structure et pourquoi certains grammairiens d'ailleurs refusent de considérer cette catégorie comme pertinente en grammaire française, privilégiant l'idée d'un groupe infinitif attributif. C'est à cette capacité à mettre en œuvre des savoirs universitaires que le candidat ou la candidate fera la différence. Ajoutons que l'étude de l'emploi de l'imparfait aurait été la bienvenue.

Si la longueur des énoncés conditionne l'analyse qu'il faut en faire, leur nature est aussi déterminante : extraits de textes relevant de genres différents, ils présentent des caractéristiques formelles qui les distinguent fortement et, surtout, ils s'affranchissent parfois de la forme canonique encore bien représentée parmi les exemples des grammaires. L'exemple suivant, *C'est parce que je t'aime que je dois me dépêcher (Le Balcon, p. 97)*, supposait que le candidat ou la candidate repèrent la construction clivée et qu'il ou elle soit non seulement capable de le décrire du point de vue syntaxique mais aussi d'en expliquer le fonctionnement du point de vue communicatif.

Ce type d'analyse syntaxique obligent les candidats à prendre en considération la souplesse de la langue qui permet, par exemple ici, au pronom relatif d'anaphoriser non un groupe nominal comme cela est le plus souvent le cas dans les exemples canoniques de la grammaire française, mais une proposition tout entière (*parce que je t'aime*). Les candidats pourront bien sûr interroger l'oralité supposée de ce type de tour qui abonde dans la langue oralisée de la littérature depuis les années 30, (depuis Céline particulièrement).

Notons que dans ce type d'analyse, une progression de la macrostructure vers la microstructure n'est pas forcément le moyen le plus efficace de mener une étude qui, pour être réellement efficace, ne doit pas se limiter à des considérations d'ordre syntaxique mais passer de la syntaxe à la pragmatique.

L'énoncé peut aussi comprendre plusieurs niveaux de texte ; ainsi, dans un énoncé extrait d'un texte théâtral, il n'est pas impossible d'avoir à expliquer à la fois une réplique et des didascalies. Il fallait ainsi introduire l'étude de *L'ÉVÊQUE*, à la Femme : *les péchés, tu les as bien commis ?* (*Le Balcon*, p. 23) en précisant qu'il s'agissait d'une réplique, constituée d'une phrase simple disloquée, précédée d'une indication scénique, constituée d'une phrase averbale à deux termes servant à préciser qui parle et à qui.

Un plan qui ferait passer de la macrostructure à la microstructure n'était, dans ce cas, efficace qu'à la condition de mettre en évidence cette différence de niveau de texte (signalée par l'emploi d'une typographie variée : majuscules pour indiquer qui parle, italiques pour indiquer à qui le propos est adressé, romains pour rapporter les propos du personnage) qui correspond à la double énonciation caractéristique du théâtre et que les candidats devaient identifier. Le développement pouvait donc être organisé en deux parties consacrées à ces deux niveaux de texte : 1. La phrase averbale de la didascalie et 2. La phrase disloquée de la réplique dont l'étude serait décomposée en 2.1. Syntaxe de la phrase disloquée et 2.2. Analyse pragmatique du réarrangement communicatif.

Ces derniers exemples soulignent l'importance de la variété des outils d'analyse employés ; or, bien souvent, il semble que les compétences grammaticales des candidates se limitent à quelques principes de morphosyntaxe insuffisants pour repérer les éléments qui doivent nécessairement faire l'objet de remarques et pour les étudier de façon satisfaisante. Cette faiblesse des savoirs grammaticaux, souvent rudimentaires, est le deuxième ordre de difficultés auxquelles les candidats sont le plus souvent confrontés.

Rappelons, pour commencer ce point, que l'exercice consistant à « faire toutes les remarques nécessaires » ne saurait se réduire à un étiquetage des différents constituants, majeurs puis immédiats. Certes, le principe d'une étude progressive de l'énoncé proposé de sa macrostructure à sa microstructure invite à une approche d'abord syntaxique (la notion de *structure* étant par excellence une notion de syntaxe, c'est-à-dire de composition structurée des différentes parties du discours les unes avec les autres) ; mais ce travail ne saurait constituer au mieux qu'un préalable à une véritable étude grammaticale. En d'autres termes, le repérage et l'étiquetage des constituants de l'énoncé permet de passer de l'énoncé proprement parlé au corpus grammatical à partir duquel les candidats devront développer des « remarques » qui seront autant d'analyses des phénomènes repérés.

Ainsi, un mauvais exposé s'est-il limité à repérer dans *À peine fut-il couché qu'il eut contentement* (*Le Chat botté*, p.236) « une phrase complexe, de type déclarative, avec inversion du sujet et du verbe, commençant par un adverbe de temps (*à peine*) » ; si on laisse de côté l'interprétation aberrante de *fut ... couché* comme verbe à la voie passive – ce qui explique qu'il soit considéré comme un passé simple de l'indicatif – le reste du repérage est satisfaisant mais il ne constitue en rien une tentative d'analyse grammaticale ; d'ailleurs, il aura fallu à la candidate à peine une minute et demie pour dire cela. Avec un minimum d'effort et de bon sens, en tentant seulement de passer de la phase d'observation à la phase d'interprétation, il était possible de partir de l'inversion verbe-sujet pour proposer un commencement d'explication grammaticale : en effet, cette inversion est relativement rare en français (surtout depuis que l'interrogation elle-même n'y recourt plus), elle est généralement le signe d'un fonctionnement sémantique ou syntaxique original, souvent le signe d'un incomplétude (on la trouve ainsi fréquemment dans une proposition commençant par *peut-être*) ; ici, elle est évidemment liée à l'emploi d'*à peine* en début de proposition ; la proposition ainsi introduite ne peut fonctionner seule car *à peine* est forcément corrélé à une subordonnée conjonctive : on a donc affaire à un système corrélatif dont la proposition principale est incomplète sémantiquement et syntaxiquement et peut d'autant moins fonctionner seule qu'elle représente, sur le plan logique, le circonstant d'un procès principal exprimé dans la subordonnée. Tout cela pouvait être déduit par une simple explication dont on

suppose capable un enseignant ou une enseignante ; il restait à préciser, en recourant à des savoirs universitaires plus élaborés, que cela constitue un exemple de subordination inverse. Cela rendait alors plus facile l'explication de l'emploi du passé antérieur dans la principale : les subordinations inverses de ce type étant généralement corrélées à l'emploi d'un temps de l'accompli qui souligne la rapidité de l'enchaînement.

Pour résumer, sans même recourir à la notion de *subordination inverse*, un tel exemple, à la syntaxe originale mais d'emploi courant et ne posant aucun problème d'interprétation sémantique, pouvait faire l'objet d'une explication de bon sens permettant de rendre compte de l'essentiel de faits de langue mis en œuvre. Il supposait d'introduire l'étude grammaticale par l'identification du système corrélatif et de mener ensuite le développement selon deux parties : 1. L'étude syntaxique de l'énoncé décomposée en 1.1. L'étude de la principale et 1.2. L'étude de la subordonnée ; puis 2. L'étude logique de ce système corrélatif. Il serait resté au jury de prolonger cette présentation en tentant de faire reconnaître au candidat ou à la candidate un exemple de subordination inverse.

Notons à cette occasion que les candidats doivent savoir entendre les questions posées par le jury et les considérer comme autant d'occasions d'améliorer ou corriger leur exposé ; rien n'est plus désagréable que de s'entendre répondre par le candidat ou la candidate « comme je l'ai déjà dit » : il se peut en effet que le jury n'ait pas entendu un élément de l'exposé et c'est l'occasion de le répéter ; il se peut aussi que ce soit une invitation à se corriger. De façon plus générale, le jury apprécie l'effort que consentent les candidats pour entrer dans un échange constructif.

Il importe aussi qu'ils gardent à l'esprit que cette épreuve est l'occasion pour eux de discuter des faits de langue proposés et ainsi de montrer au jury que l'exercice de la grammaire n'est pas un simple catalogue (sans doute un peu vain) mais une réflexion sur la façon dont la langue fonctionne, et qu'ils tentent moins de faire entrer des exemples particuliers dans une classement préétabli que de réfléchir à la façon dont les éléments constitutifs de la langue française sont mis en œuvre et donc à la façon dont la langue française fonctionne.

Pour revenir au dernier exemple, et à d'autres précédemment évoqués d'ailleurs, notons qu'il illustre combien il est important de maîtriser différentes approches grammaticales et tout particulièrement de distinguer ici ces deux perspectives fondamentales et différentes de la grammaire que sont l'analyse logique et l'analyse syntaxique. À écouter les candidats, il n'est pas toujours certain que la différence soit claire alors que ces deux notions sont au cœur de la grammaire scolaire (non seulement du point de vue historique mais aussi du point de vue didactique). Rappelons brièvement que la première, dans la tradition philosophique de la logique aristotélicienne, s'intéresse au rôle des différentes parties prenantes du procès (qui – le thème – fait quoi – le prédicat et dans quelles circonstances – de lieu, temps ...) tandis que la seconde s'intéresse à la distribution des constituants et s'apparente donc historiquement à l'étude des parties du discours et leur mise en œuvre ordonnée dans l'énoncé.

C'est d'ailleurs ce resserrement de la syntaxe autour de l'identification des constituants de la phrase et de leur distribution qui a rendu la notion de *circonstanciel* problématique depuis le développement de l'analyse distributionnelle dans la grammaire scolaire à partir des années 70 : si l'analyse syntaxique ne prévoit en effet que trois constituants majeurs principaux dans la proposition (le groupe sujet, le groupe verbal et le ou les compléments de phrase – parfois aussi appelés circonstants), l'analyse logique oblige à réfléchir à la fonction des compléments du verbe (COD ou COI, par exemple, et, dans ce dernier cas, complément essentiel d'attribution, de lieu, de temps ...) et à la fonction des compléments de phrase (de temps, de lieu, de cause, de conséquence, de concession ...). Rappelons ici que la liste des compléments de phrase classés logiquement peut-être extrêmement longue (certains

grammairiens, dont F. Brunot, en ont dénombré une trentaine !) mais qu'à défaut de tous les connaître par leur nom, il faut être capable d'identifier le lien logique qui les unit au reste de la phrase. L'étude des temps et des modes employés dans les propositions subordonnées qui occupent cette fonction de complément de phrase est souvent d'un grand secours à condition que leurs valeurs d'emplois soient bien maîtrisées.

Dans cet exemple, *Elle supporte que le dimanche nous allions à la messe et nous placions sur un prie-Dieu près du sien* (*Les Bonnes*, p. 88), il fallait distinguer *le dimanche* de *sur un prie-Dieu* et *près du sien* : *le dimanche* est clairement un complément de phrase comme l'indique sa mobilité dans la phrase (*elle supporte que nous allions à la messe le dimanche*) et la possibilité de le supprimer sans porter atteinte à la correction syntaxique de la phrase (*elle supporte que nous allions à la messe*) ; d'un point de vue logique, il s'agit d'un complément de temps. En revanche, *sur un prie-Dieu* est un complément essentiel de *nous placions* comme l'indique l'impossibilité de le déplacer (**que sur un prie-Dieu nous placions* ; sur ce point, souvent discuté par les étudiants, rappelons qu'il est possible de le déplacer dans le sens où l'énoncé reste compréhensible mais que cet ordre ne correspond pas à la tendance naturelle et spontanée des locuteurs) et de le supprimer (**et nous placions* dont on sent bien l'incomplétude à la fois syntaxique et sémantique). Quant à *près du sien*, c'est un groupe prépositionnel qui complète *prie-Dieu* comme le serait *proche du sien* (l'emploi d'un groupe prépositionnel pouvant faire l'objet d'un commentaire stylistique).

Cette distinction entre analyse logique et analyse syntaxique n'épuise évidemment pas les différentes perspectives que l'on peut adopter : si l'analyse morphologique est rarement très productive, il n'en va pas de même de l'analyse de l'énonciation, la pragmatique ou la sémantique : de ce point de vue, on peut regretter que l'étude des temps verbaux se limite le plus souvent à leur identification sans que leur valeur d'emploi ne fasse l'objet d'une étude approfondie. Sans aller inutilement du côté de la stylistique, le jury a regretté que le passé simple dans *Non, jamais votre adorable amie ne brilla d'un si vif éclat que dans ce moment* (*La Nouvelle Héloïse*, p. 610) n'ait fait l'objet d'une étude qui aurait mis en évidence le fait que l'aspect global de *brilla* coïncide avec le complément de temps *dans ce moment*, tous deux donnant l'image d'un procès bien délimité, voire d'une certaine brièveté, dont le souvenir semble encore net dans la mémoire de la locutrice ; le temps le permettant, il aurait même alors été possible de mettre cela en relation avec le groupe nominal *vif éclat* par un jeu de contiguïté sémantique allant du sème de la lumière (dénotatif dans *briller* et *éclat*) au sème de vivacité (dénotatif dans *vif* mais connotatif dans *en ce moment* et *brilla* en raison de l'association de l'idée de vivacité avec celle de brièveté associée à l'aspect global).

Pour conclure sur ce point, le jury est bien conscient de la difficulté que posent les différences d'analyses et de terminologies propres à un savoir vivant et en évolution ; mais s'il n'attend pas que les candidats maîtrisent toujours les tenants et les aboutissants de ces différences théoriques, il attend néanmoins de leur part qu'ils maîtrisent au moins une approche, ses principes et sa terminologie. De la part d'enseignants, il semble ainsi attendu qu'ils maîtrisent la dernière terminologie publiée en 2020 par le ministère de l'Éducation nationale et rédigée sous la direction de Philippe Monneret, professeur des universités, et Fabrice Poli, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Si elle impose aux enseignants de l'Éducation nationale une pédagogie de la grammaire unifiée, elle peut servir au candidat de support à leur apprentissage de la grammaire universitaire par les questions d'ordre méthodologique et théorique qu'elle pose, que ce soit la notion de *complément circonstanciel*, préférée à celle de *complément de phrase* tout en reprenant la définition (« le complément circonstanciel est toujours facultatif (il peut donc être supprimé sans que l'intégrité de la phrase soit affectée) et qu'il peut par ailleurs être déplacé dans la phrase », p. 17) ou le choix de considérer le conditionnel comme un temps et non comme un mode (p. 36 et p. 144).

Le recours à une terminologie appropriée est sans doute aussi l'occasion, pour des enseignants de lettres classiques, de réfléchir à la nécessité d'adopter des outils d'analyse propre au français ; c'est en effet, la dernière des difficultés que l'on peut repérer chez les candidats : leur tendance à faire de la grammaire un savoir unifiant, dont les outils sont récupérables – plus ou moins tels quels – d'une langue à l'autre, et ainsi à imposer des cadres d'analyses.

Assez souvent en effet, il semble que les candidats soient tentés de réutiliser les catégories de la grammaire grecque et/ou latine qui leur est manifestement plus familière pour expliquer un énoncé français. Évidemment, la chose n'est pas impossible et l'histoire de la grammaire française manifeste bien souvent une telle tentation ; mais il faut avoir conscience des limites d'un tel transfert. Rappelons ici la difficulté que les grammairiens latins ont eu à analyser l'article si fréquent en grec : toute langue a ses spécificités et imposer, pour la décrire, des catégories élaborées pour décrire d'autres langues risque de fausser la perception que l'on en a.

La linguistique, en adoptant une démarche résolument inductive, a ainsi assez profondément renouvelé l'analyse de la langue française et donc sa grammaire et ce serait un tort de prendre, par exemple, le remplacement de la notion d'*adjectif possessif* par celle de *déterminant possessif* pour une marotte de grammairiens, l'épiphénomène d'une rivalité de linguistes. En l'occurrence, cette évolution manifeste d'une part la redéfinition (c'est-à-dire la re-délimitation) du concept d'*adjectif* – en particulier à la lumière de la notion de *caractérisation* – et d'autre part, le développement de la notion de *déterminant* : de ce point de vue, la série *mon, ton, son* et ses allomorphes assurent bien la détermination du substantif qui suit tout comme l'article défini ou indéfini, tout comme aussi les démonstratifs *ce/cet, cette, ces*.

C'est évidemment un fonctionnement propre au français qui possède deux séries de possessifs distinctes d'emplois différents là où le latin ne possède qu'une seule série susceptible d'emploi variés, comme déterminant ou comme caractérisant.

C'est sans doute lors de l'analyse des groupes syntaxiques que le recours aux catégories de la grammaire latine est le plus fâcheux. En effet, le latin, comme le grec et, dans une moindre mesure le français du Moyen Âge, est une langue fléchie (avec déclinaison et conjugaison) : en d'autres termes, ces langues articulent plus ou moins finement la forme du mot à son rôle logique ; le latin distingue par exemple six rôles logiques pour le substantif (et les éléments du groupe nominal) : l'interlocuteur (sans rôle dans l'énoncé), le sujet qui accomplit l'action, l'être ou l'objet qui subit l'action, le destinataire de l'action, le possesseur de l'être ou l'objet considéré et un dernier cas qu'on pourrait considérer comme servant à introduire tous les éléments d'ordre cadratif ; on reconnaît-là – dans un ordre un peu différent de celui que donnent les grammaires latines – le vocatif, le nominatif, l'accusatif, le datif, le génitif et l'ablatif ; il faudrait ajouter à cette liste le locatif – d'un emploi résiduel en latin – qui introduit un type particulier d'éléments cadratifs, ceux qui sont relatifs au lieu où se déroule l'action. Ces différents rôles sont marqués par des morphèmes flexionnels plus ou moins spécifiques qui définissent la *déclinaison* d'un substantifs (ou d'un adjectif ou d'un déterminant) comme les morphèmes de temps, de mode, de groupe définissent encore aujourd'hui en français la *conjugaison* d'un verbe. Or, avec la disparition de la déclinaison en français, les rôles logiques ne sont plus indiqués par un morphème flexionnel mais, le plus souvent, par la place du groupe nominal dans la phrase et le fait qu'il soit ou non régi par une proposition.

Cette différence de fonctionnement explique que la grammaire du français, renouvelée par une approche inductive, soit devenue à ce point sensible à la syntaxe, c'est-à-dire à la place des groupes dans la phrase et à leur construction. Débarrassée du souci de permettre aux élèves pratiquant le thème latin et/ ou grec d'identifier les groupes en fonction du cas qu'ils auraient dans la langue cible, cette grammaire a singulièrement évolué en confondant, par exemple, dans la catégorie du COI (selon la dernière terminologie de l'Éducation nationale citée précédemment) des groupes nominaux autrefois conçus comme complément d'attribution, complément de lieu – on peut reprendre ici l'exemple de *sur un prie-Dieu* dans *Elle supporte que le dimanche nous allions à la messe et nous placions sur un prie-*

Dieu près du sien (*Les Bonnes*, p. 88), complément de manière ... et dans la catégorie du complément du nom des groupes nominaux prépositionnels autrefois conçus comme des compléments de matière - par exemple *de fer* dans *Là, les deux petits lits de fer séparés par la table de nuit* (*Les Bonnes*, p. 23).

Profitons de ce point d'histoire de la grammaire pour rappeler qu'il n'est pas interdit d'appréhender les énoncés proposés aussi dans une perspective d'histoire du français ; ce type de considération n'était ainsi pas malvenu pour l'étude de la langue de Du Bellay : parmi les remarques grammaticales nécessaires à propos d'*Il semblait que son chef touchât au firmament, Et sa forme n'était moins superbe que belle* (*Le Songe*, Sonnet XIV, v. 5-6), le jury attendait un commentaire sur la forme prise par la négation ici réduite au discordantiel *ne* comme cela était l'usage en ancien français : le comble de l'analyse aurait été que le candidat ou la candidate précise qu'à l'époque où Du Bellay écrit, l'absence du forclusif est moins une licence permise par un état ancien de la langue française que la résistance d'une construction de la négation réduite au discordantiel avec certains verbes comme *être* (ici) mais aussi *savoir* ou *pouvoir*. L'approche historique pouvait aussi s'étendre au sens de *chef* et *superbe* employés avec un sens qui n'est presque plus avérés en français contemporain.

Pour conclure, le jury ne saurait trop inviter les candidats, comme il l'a déjà fait par le passé, « à une préparation régulière effectuée sur les textes au programmes » (Rapport de jury 2021, p. 61) ; pour cela, il leur recommande le *Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence* de J.-Ch. Pellat et S. Fonvielle¹⁰, qui permet une entrée efficace et facile dans la grammaire du français ; on peut ajouter le *Grevisse de l'étudiant : exercices de grammaire* de C. Narjoux et A. Laferrière¹¹, pour l'entraînement qu'il permet, et, pour sa grande clarté la *Grammaire graduelle du français* de C. Narjoux¹² ; mais la grammaire de référence aux concours de recrutement de l'Éducation nationale reste la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J.-Ch. Pellat et R. Rioul¹³ qui permet d'avoir une approche problématisée des faits de langue. Les candidats pourront aussi se reporter utilement aux sections consacrées à l'étude de la langue que ce soit dans les manuels de préparation aux concours de l'agrégation ou dans les ouvrages monographiques consacrés aux œuvres du programme de la prochaine session.

¹⁰ J.-Ch. PELLAT et S. FONVIELLE *Le Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence*, Magnard, 2016.

¹¹ C. NARJOUX et A. LAFERRIÈRE, *Grevisse de l'étudiant : exercices de grammaire*, De Boeck Supérieur, 2022.

¹² C. NARJOUX, *Le Grevisse de l'étudiant. Grammaire graduelle du français*, De Boeck supérieur, 2018.

¹³ M. RIEGEL, J.-Ch. PELLAT et R. RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, 7^e édition, PUF, « Quadrige manuel », 2018.

Rapport sur la l'explication d'un texte latin ou grec Session 2022

établi par Corinne Martinon et Anne Fillon

Pour rappel, la durée de la préparation est de 2h30, celle de l'épreuve de 45 minutes décomposée comme suit :

- traduction et commentaire : 30 min
- questions de grammaire : 5 min
- entretien : 10 min

Déroulé de l'épreuve : nous reprenons ici le processus - certes déjà bien connu - pour épargner toute inquiétude aux futurs candidats.

- **1)** le candidat tire au sort, auprès d'un membre du jury, un sujet parmi trois proposés dans une enveloppe : lui sont indiqués très précisément l'œuvre, l'auteur, la page dans l'édition unilingue, les limites de l'extrait à commenter (une trentaine de vers ou de lignes) ainsi que les deux questions de langue. Ensuite, le membre du jury lui remet un exemplaire de l'œuvre (édition CUF, Oxford ou Teubner) et s'assure de la conformité du billet ; il relit avec le candidat les termes du sujet et en revoit les limites.
- **2)** Le candidat part préparer son épreuve dans une salle dédiée : pour éviter toute angoisse, les appariteurs l'accompagnent dans les longs couloirs de l'établissement.
- **3)** L'épreuve proprement dite : le candidat, à nouveau accompagné, est conduit vers la salle d'épreuves et accueilli par la commission. On l'invite à s'installer et on lui rappelle une nouvelle fois le temps accordé, les étapes, et que les points de langue peuvent être traités à n'importe quel moment de l'exposé, qui s'achèvera sur 10 mn d'entretien avec le jury.

1- Rapport sur l'explication de latin

Rappel préalable : les candidats qui ont composé en version grecque à l'écrit doivent passer l'épreuve d'explication sur un texte latin du programme. Pour la session 2022, les extraits étaient issus des *Carmina* de Catulle et des livres I à IV des *Confessions* d'Augustin.

Commentaires et conseils.

Temps 1 : le tirage.

Il y a deux œuvres au programme ; quels que soient les désirs de « tomber » sur l'une ou l'autre, l'essentiel est d'arriver prêt : nous ne saurions assez répéter combien il est indispensable de commencer à lire et à traduire les œuvres dès la publication du programme et non au moment de la parution de la liste d'admissibilité. Il convient de se donner les moyens de sa sérénité et donc, de sa réussite.

Lire et relire le texte latin, c'est s'assurer la maîtrise du lexique utilisé par l'auteur et une certaine indépendance par rapport aux traductions éditées : apprendre par cœur une traduction sans savoir s'en affranchir, c'est courir à l'échec. Les commissions s'en plaignent régulièrement (cf. point 3)

Temps 2 : la préparation.

Nombre d'admissibles arrivent avec des stylos et ... un réveil. C'est une légitime précaution et pourtant nombre d'entre eux avertissent qu'ils n'ont pas eu le temps de terminer. Rappelons l'importance

de la gestion du temps : aucune étape de l'épreuve n'est à négliger, les trois éléments comptent dans la note. Mais le plus souvent, trop de temps est consacré à traduire ; pour avoir le loisir d'élaborer un bon commentaire, il faut anticiper l'exercice tout au long de l'année (cf. point 1) en s'entraînant dans les conditions du concours.

Temps 3 : l'épreuve

Dès l'entrée dans la salle, il est bon de penser à sa posture : les commissions ont souligné combien il était agréable d'échanger un salut, un bonjour réciproque, instituant des rapports non pas familiers mais cordiaux. Soulignons toutefois qu'un simple « Bonjour » peut paraître désinvolte. En effet, il est nécessaire de tenir compte de la situation de communication de la prestation : s'adresser à tous les membres de la commission, leur donner envie de suivre l'exposé, le conduire dans une langue châtiée, précise et élégante, ce sont là des pratiques rhétoriques à ne pas négliger.

L'introduction permet ainsi de respirer, de poser sa voix, de prendre son élan. Rappelant la situation du passage dans l'économie de l'œuvre, elle en précise très brièvement les enjeux. Elle doit être **concise** et personnelle : le jury regrette que plusieurs prestations aient proposé une reprise trop servile de telle ou telle édition...

La lecture : elle a paru, cette année encore, mal préparée : il est bon de s'y entraîner aussi. Respecter les groupes grammaticaux signifiants montre déjà que le texte est compris ; lire un texte poétique en tenant compte au moins de quelques élisions témoigne d'une certaine connaissance des règles prosodiques et métriques. Le jury attend aussi une lecture expressive qui annonce d'elle-même des points du commentaire.

La traduction : elle suit de préférence l'ordre de la phrase latine et reprend des **unités syntaxiques** de façon posée et méthodique, sans trop de rapidité - qui laisserait supposer un apprentissage par cœur, ni trop de lenteur - qui suggère une lecture-découverte ! Il est évident que la langue française ne doit pas être fautive : c'est ce que l'on attend de professeurs en exercice. Ainsi, les ignorances du passé simple restent toujours surprenantes. Comme pour l'introduction, le jury attend une **traduction personnelle** et dans l'esprit de l'œuvre. Les *carmina* de Catulle posent le problème d'une langue verte que nombre de candidats ont fui ; en revanche, une candidate a abouti à une traduction performante du *carmen* 29 en osant recourir avec pertinence à cette langue familière, en accord avec l'esprit polémique du poème.

Le commentaire : dans l'économie de l'épreuve, cette étape est de valeur égale à la traduction. Il ne s'agit pas de paraphraser le texte mais **d'en dégager la signification**, sans omettre qu'il s'agit aussi d'un objet rhétorique voire esthétique, dont la forme accompagne, souligne et amplifie le sens. Augustin et Catulle ont recouru avec intention et choix aux figures et au lexique : c'est pourquoi une paraphrase est toujours à l'origine de notes médiocres.

D'abord, le candidat précise le **mouvement** du texte – qui ne compte pas nécessairement trois « parties » ; il présente une **problématique**, annoncée de façon claire et qui tient compte du genre de l'œuvre et des traits spécifiques de l'extrait. Le commentaire peut être **linéaire ou organisé** ; dans ce cas, on annonce les deux ou trois **axes** qui vont éclairer l'extrait en réponse à la question initialement annoncée. Au cours de l'analyse, toute remarque stylistique, lexicale ou sémantique doit être suivie d'une interprétation et servir le sens. On regrette les lectures pointillistes qui, trop souvent, se limitent à énumérer de façon myope les figures. Enfin, une conclusion vient clore l'ensemble, rappelant au minimum les grandes idées, offrant parfois un éclairage littéraire nouveau ou une mise en perspective enrichissante.

Quelques **conseils** trouvent ici leur place :

- au cours de la préparation, il est bon d'**organiser clairement ses notes** pour éviter un stress malencontreux ; trop de candidats recherchent fébrilement parmi leurs feuilles tel segment traduit ou tel réseau lexical. S'il est pertinent de rédiger l'introduction et la conclusion, il est en revanche néfaste de lire intégralement un commentaire.

- C'est à ce moment que les **connaissances générales** acquises sur les œuvres enrichissent l'étude du texte : les modalités de l'épigramme, le contexte politique des *carmina* par exemple, les aspects de l'écriture de soi, les échos intertextuels fréquents chez Augustin...

- Les **questions de langue** sont, le plus souvent, des pistes à ne pas négliger dans le commentaire : elles ne visent pas seulement à vérifier des connaissances grammaticales (cf. ci-dessous). Ainsi, le relevé systématique de certains éléments - modalités énonciatives et leurs variations, connecteurs logiques ou temps verbaux – aide à limiter le risque de paraphrase.

- Les **outils d'analyse littéraire** sont attendus et indispensables à condition d'être maîtrisés ; mais ils n'ont de sens qu'**au service du commentaire**.

Les questions de langue.

L'une porte sur une **forme précise à analyser** (par exemple, "analyse morphosyntaxique de *incidisset* " au vers 21 du *carmen* 4 de Catulle).

La seconde s'intéresse à un **point de syntaxe** (par exemple, les superlatifs dans le *carmen* 4 de Catulle ; les pronoms dans tel passage des *Confessions* d'Augustin ; la subordination...). Le candidat définit préalablement la notion. Puis il relève, classe et explique ses différentes occurrences ; si une catégorie n'apparaît pas dans le texte, il est bon de l'indiquer. Il est possible qu'il y ait à scander un distique élégiaque ou un hexamètre dactylique : ces mètres sont considérés comme connus de candidats se présentant à l'agrégation. En tout état de cause, nous recommandons à nouveau de prendre en compte ces questions pour le commentaire ; le duo, forme et fond, est indissociable.

L'entretien avec le jury ou reprise.

C'est l'occasion d'approfondir ou de reprendre avec méthode tel point de l'exposé, soit que le jury trouve intéressant d'entendre plus avant une analyse esquissée, soit qu'une bévue de traduction ou qu'un *lapsus linguae* mérite une correction. L'entretien est un moment plus cordial que les candidats ne semblent le croire ; il est le plus souvent valorisant : c'est la véritable conclusion de l'épreuve. Aussi est-il important de rester concentré et pugnace jusqu'au bout, malgré une fatigue que le jury conçoit parfaitement.

Les prestations de cette session ont recueilli des notes qui couvrent une échelle très large ; le jury félicite les admissibles et *a fortiori* les admis pour le sérieux de leur préparation et leur combativité au cours de cette épreuve exigeante. Quant aux futurs candidats, qu'ils se persuadent que l'explication de latin se prépare dès la publication des programmes, par la lecture répétée et raisonnée des œuvres : leur réussite est à ce prix

2- Rapport sur l'explication de grec

Les candidates et candidats qui ont choisi l'épreuve de version latine à l'écrit, passent, à l'oral, l'épreuve d'explication d'un texte grec. Après le tirage du sujet parmi les trois proposés, présentés dans

une enveloppe par un membre du jury, et 2 heures 30 de préparation, l'épreuve consiste en une traduction, deux questions de grammaire et un commentaire d'un extrait d'une trentaine de lignes ou de vers (longueur qui peut varier selon la difficulté du passage), d'une des deux œuvres au programme. Rappelons que la traduction doit être précédée d'une brève introduction et d'une lecture du texte grec proposé. C'est bien à une lecture de l'ensemble du texte que doivent se préparer les candidats, même si elle peut éventuellement être interrompue par le jury. Le texte est fourni dans l'édition indiquée par le programme, unilingue et intégrale.

Cette année, les candidats étaient interrogés sur la *République de Platon*, livres II et III et sur *Les Perses* d'Eschyle. Les exposés entendus ont été, on s'en doute, de qualité diverse, mais, tout particulièrement, le jury a eu le plaisir d'entendre plusieurs prestations alliant rigueur dans la traduction et sensibilité à l'œuvre, ce qui lui a permis d'attribuer d'excellentes notes sur l'un et l'autre auteur : les futurs candidats doivent donc se préparer avec confiance, en appliquant au plus près les conseils qui suivent, et aborder l'épreuve sereinement.

Tout d'abord, avant d'en parcourir les différents moments, il semble nécessaire de rappeler deux conseils, même s'ils peuvent apparaître comme des évidences : l'œuvre au programme doit avoir été lue et relue tout au long de l'année, y compris en français, et la langue grecque doit être « pratiquée ».

Sur les différentes parties de l'épreuve, ce rapport ne révélera rien de très original par rapport à ceux des années antérieures —qu'il s'agisse d'ailleurs de l'explication d'un texte latin ou de l'explication d'un texte grec— auxquels le jury invite les candidats à se reporter afin de profiter des conseils prodigués année après année, pour les deux langues.

- Une **introduction** précédant la lecture est indispensable : elle doit permettre, tout en étant très brève, d'amorcer la prestation et de situer précisément le passage dans l'œuvre. Qu'il s'agisse d'indiquer le moment de la pièce d'Eschyle ou l'étape de la réflexion de Platon, elle nécessite une connaissance fine de ces œuvres afin d'être exacte et percutante, et d'éviter toute banalité.

- La **lecture** du texte grec est un moment important qu'il ne faut pas négliger. Elle doit être fluide et rendre compte, déjà, de la compréhension du passage. On ne saurait trop conseiller aux professeurs qui, pour beaucoup, n'enseignent pas le grec dans leur établissement, de s'entraîner régulièrement à lire à voix haute : ils acquerront ainsi simultanément une pratique qui leur rendra l'exercice aisé et une sensibilité plus grande à la langue.

- La **traduction** doit être faite par groupes de mots signifiants, en alternant le grec et le français, dans une langue, au moins correcte, voire élégante. On pourra, mais exceptionnellement, passer par une étape plus littérale afin de rendre compte de la structure de la phrase grecque, si nécessaire, en s'interdisant quoi qu'il en soit, toute incohérence. Cette partie de l'épreuve réclame une connaissance (et une reconnaissance) précise de la morphologie et de la syntaxe : la traduction ne saurait être approximative et uniquement appuyée sur la mémoire du texte français. Il s'agit bien d'être capable ensuite, dans l'entretien, de justifier, si nécessaire, chacun des choix effectués. D'autre part, on rappellera aussi la nécessité de maîtriser non seulement le vocabulaire de base comprenant en particulier les mots de liaison et les pronoms, mais aussi le vocabulaire récurrent dans les œuvres au programme : même si le temps imparti à la préparation est relativement long, il ne peut être exclusivement consacré à la recherche dans le dictionnaire. À ce propos par ailleurs, une fréquentation assidue et méthodique du Bailly, tout au long de la préparation à l'agrégation, permettrait aux candidats de ne pas se livrer à une quête vaine et chronophage lorsque le verbe leur semble méconnaissable ; ainsi, par exemple, un candidat dit n'avoir trouvé que *τάξις* pour *ταξάμενους* à traduire dans un extrait de *La République*, tout en reconnaissant que ces deux formes ne peuvent être réductibles à un seul terme. Or, à la fin de l'article *τάξις* du Bailly —comme le plus souvent à la fin d'un article consacré à un nom— l'étymologie est

rappelée, sous la forme verbale à laquelle le terme se rattache ; τάσσω, dans le cas précis, était le verbe indiqué, et recherché.

- Les deux **questions de grammaire** —l'une portant sur une seule forme, l'autre, plus largement sur des formes et des emplois (l'aoriste, l'hypothèse, les pronoms, etc.) dans tout ou partie du texte—, peuvent être traitées après la traduction ou après le commentaire, au choix du candidat ou de la candidate, mais il faut rappeler que le temps imparti à ce point est de 5 minutes et qu'il faut avoir préparé à l'avance le classement des termes concernés qui ne peuvent être simplement cités dans l'ordre du texte. Ce classement doit être significatif, à la manière de ce qui pourrait être expliqué à des élèves dans une classe. Il est appréciable, lorsque cela est possible, que la réponse aux questions de grammaire soit réinvestie dans le commentaire.

- Le **commentaire** peut suivre le cours du texte, dont les différents mouvements doivent être préalablement précisés, mais aussi prendre la forme d'un commentaire composé. Si le commentaire peut sembler plus difficile puisqu'il nécessite la construction d'un plan dans un temps très limité, l'explication linéaire en revanche, forme la plus souvent retenue, fait courir le risque de la paraphrase que le jury déplore tout particulièrement de la part de professeurs en exercice. Cependant, le choix de l'une ou l'autre méthode a pu être couronné de succès, aussi il est bon de ne rien s'interdire et d'aviser en fonction de l'enjeu de l'extrait. Et c'est surtout ce point qui est important : tout commentaire doit avoir un objectif, quelle que soit la dénomination qu'on lui donne, projet de lecture ou problématique, afin de dynamiser ce qui doit prendre la forme d'une démonstration et non d'une description. Il doit, d'autre part, s'appuyer très précisément sur le texte grec dont les citations sont ensuite analysées. Il ne saurait être constitué d'un relevé de termes illustrant une thématique, ou, comme cela fut le cas, d'une liste des *realia*. C'est en particulier ce qui a été entendu à propos du passage où la Reine Atossa se livre aux rituels d'invocation des morts, v. 607 et suivants, dont la poésie aurait gagné à être mise en valeur, ainsi d'ailleurs que la puissance performative —et théâtrale— de la parole. Certes, les éléments de civilisation méritent toute l'attention des candidats, et, nécessitent même parfois une explicitation, mais la tragédie d'Eschyle ne saurait être réduite à un document renseignant le lecteur sur la pratique des rites grecs —ou perses. C'est ainsi que le caractère littéraire du texte a souvent été négligé : peu de candidats ont analysé, par exemple, les motifs et ilages récurrents qui, pourtant, fonctionnant sous la forme de reprises et variations tout au long de l'œuvre, donnaient matière à un commentaire du texte pour lui-même. Par ailleurs, sur une œuvre philosophique comme la *République*, le relevé lexical et stylistique doit servir l'analyse de la démarche argumentative, faute de quoi le commentaire se réduira à une paraphrase bien pauvre : dans une étude des paragraphes 372a-e, portant sur la cité primitive et la cité des délices, la candidate en est restée à une description plate de la cité primitive, manquant le décalage de point de vue entre Socrate et Glaucon ainsi que l'importance, pour la réflexion sur la meilleure constitution, du passage à un autre type de cité, celle des délices. La lecture des œuvres doit donc consister en un va-et-vient permanent entre l'ensemble de l'œuvre et le détail de ses épisodes pour permettre de répondre à cette exigence. Il faut ajouter que cette lecture doit s'accompagner d'une compréhension des références proposées par l'œuvre en question : les livres II et III de la *République* comportent ainsi de multiples références à Homère et Hésiode, renvoyant pour beaucoup à des épisodes célèbres, que les candidats doivent connaître pour analyser avec pertinence le propos de Platon. On peut ainsi regretter qu'une candidate ait eu des difficultés à évoquer le passage de l'*Illiade* lors duquel Achille traîne le corps d'Hector derrière son char, moment essentiel pour comprendre les passions que Socrate juge inacceptables chez le héros, modèle possible pour le gardien de la cité.

- Enfin, une courte **conclusion** est attendue, pour répondre à la question qui a permis d'organiser le commentaire ou de donner du sens à l'explication linéaire. Cette conclusion permet en outre de marquer clairement la fin de la prise de parole.

- L'**entretien**, dont la prise en compte dans l'évaluation est importante, a pour objectif de reprendre si nécessaire, les questions de grammaire, ainsi que certains éléments de traduction à préciser

ou rectifier, voire de traduire, avec l'aide du jury, un passage qui ne l'aurait pas été dans la mesure où le temps le permet. Les candidats doivent mobiliser à ce moment toutes leurs connaissances et leur sagacité pour améliorer leur exposé.

Enfin, il est rappelé que les candidates et les candidats, quelle que soit l'émotion engendrée par la situation, doivent avoir à cœur de s'exprimer correctement et même avec élégance, mais aussi de garder une posture adaptée, sans familiarité excessive avec le jury qu'il s'agit de convaincre avec sincérité.

On terminera, comme on peut s'y attendre, sur le point essentiel : candidates et candidats à l'Agrégation de Lettres classiques sont invités à fréquenter tout au long de l'année –et bien au-delà !– les textes grecs afin d'acquérir une familiarité avec la langue, mais aussi avec la littérature : c'est une telle fréquentation qui leur donnera la capacité d'apprécier finement la valeur de ces œuvres et l'élan pour partager cette richesse avec leurs élèves !